

# הקשר שבין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד' בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי

סטלה גידלביץ'

## תקציר

הבנת הנקרא היא יכולת להפיק משמעות מטקסט כתוב, כאשר היא מכרעת להצלחה בתחום אקדמי ובהמשך בחיי העבודה. מודלים אקולוגיים של התפתחות הילד מדגישים גורם מוטיבציוני-רגשי כמכריע בתפקוד האורייני ומשמש אחד התנאים המוקדמים של הבנת הנקרא.

הדימוי העצמי קשור להערכת אדם את עצמו, את יכולותיו ואת משמעות חייו. בעניין האקדמי, דימוי עצמי קשור במידה חיובית להישגים אקדמיים ולמוטיבציה.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון האם קיים קשר בין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ולדימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד' הלומדים בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי. במחקר השתתפו 104 תלמידי כיתות ד' הלומדים בשני בתי הספר, ממלכתי וממלכתי-דתי במחוז חיפה, שנבחנו במבחן מסכם בהבנת הנקרא מטעם משרד החינוך והתבקשו להשיב על שאלוני מוטיבציה לקריאה והדימוי העצמי.

הממצאים מעידים על הבדלים מובהקים במדדים רבים. הבנת טקסט ספרותי קלה יותר לכלל התלמידים לעומת טקסט עיוני. התלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי הגיעו להישגים גבוהים יותר ברובד פרשנות והיסק ודיווחו על מוטיבציה גבוהה לקריאה יותר מתלמידים בבית ספר ממלכתי. לעומת זאת הבנות בבית ספר ממלכתי הגיעו להישגים גבוהים יותר בידע לשוני לעומת בנות בבית ספר ממלכתי-דתי. דימוי עצמי לימודי היה גבוה יותר בקרב בנים לעומת בנות, ולבנים הדתיים הדימוי העצמי לימודי היה הגבוה ביותר. אשר להבדלים בין בנים לבנות נמצא כי בשני סוגי הטקסטים הבנים הגיעו להישגים גבוהים בהשוואה לבנות, אך הבנות דיווחו על מוטיבציה גבוהה יותר, בגורם "סיבות חברתיות לקריאה". נוסף על ההבדלים, נמצאו קשרים בין ההישגים בהבנת הנקרא למוטיבציה ובמיוחד בגורם "יכולת ותחושת מסוגלות", וכן נמצא קשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים בטקסט הספרותי.

**מילות המפתח:** הבנת הנקרא; מגדר; חינוך ממלכתי; חינוך ממלכתי-דתי; מוטיבציה לקריאה; דימוי עצמי.

## מבוא

תארו לעצמכם שבוקר בהיר אחד המנהל מגיש לכם מסמך ומבקש שתגישו בתוך שעות מספר את דעתכם המנומקת על תוכן המסמך. אתם מגלים להפתעתכם כי המסמך כתוב בשפה זרה שאינכם מכירים אותה. ייתכן שתצליחו לפענח את הכתוב באמצעות פענוח פונטי, אך בוודאי לא תצליחו לפרש את משמעות המילים ולא להגיע להבנת התוכן. איך הייתם מרגישים?

דוגמה זו נועדה להמחיש את חשיבות הבנת הנקרא בחינוך. בעולם טכנולוגי שאנו חיים בו, הדרישה לשליטה במיומנויות הבנת הנקרא בקרב ילדים היא בלתי פוסקת. במהלך כל שעות היום הילדים מתקשרים עם הורים, מורים וחברים ברשתות חברתיות ובאינטרנט. מסיבה זו חוקרים ומחנכים רבים הכריזו על הוראת הקריאה והבנת הנקרא כיעד מרכזי בחינוך היסודי וציינו כי הקשיים בתחום עלולים לגרום לתוצאות שליליות חמורות (Hulme & Snowling, 2013). למרבה הצער, ממצאי הסקרים הבין-לאומיים, כגון PISA, הבודקים את האוריינות בשפת האם, מציגים תמונה לא אופטימית. תלמידי ישראל בשפה העברית נמצאים במקום ה-37 מתוך 72 מדינות המשתתפות בסקרים אלו ובאחד המקומות הנמוכים מבין המדינות המפותחות (קרליץ וקשת, 2018). בד בבד תלמידי ישראל מדווחים על מוטיבציה פנימית ללמידה הממקמת אותם במקום 43 בלבד.

ההכרה בחשיבות המוטיבציה בהצלחת הלימודים, הן בקרב מתווי המדיניות במשרד החינוך והן בקרב התאורטיקנים בעולם, עולה בעשורים האחרונים (קרליץ וקשת, 2018). מודלים תאורטיים בולטים של המוטיבציה להישגים מתמקדים באמונות, ערכים ומטרות של הלומד כאשר הוא עצמו המניע העיקרי של המוטיבציה (Wigfield et al., 2015). כאשר התלמידים מאמינים שהם יעילים בפעילות מסוימת כמו קריאה, הם מצליחים יותר. חוקרים מבחינים בין מוטיבציה פנימית ובין מוטיבציה חיצונית בכל מיני פעילויות, כאשר מוטיבציה פנימית היא מהותית והיא נובעת מהמניעים של הפרט עצמו לבצע את המטלה ולא נשענת על השפעות חיצוניות כמו תגמולים וציונים (Wigfield et al., 2016). אחד המתווכים החזקים בין ההישגים הלימודיים ובין המוטיבציה ללמידה הוא הדימוי העצמי (Peixoto & Almeida, 2010).

המחקר הנוכחי בוחן את הקשרים בין הבנת הנקרא למוטיבציה בקריאה ולדימוי העצמי בקרב תלמידים צעירים בכיתה ד' הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי ובבית ספר ממלכתי. תחילה תוצג סקירת ספרות הפורשת ידע תאורטי בתחומי הבנת הנקרא, המוטיבציה והדימוי העצמי, תוך בחינת שונות מגזרית של החינוך הדתי והחינוך הממלכתי ושונות מגדרית בין בנים לבנות.

## הבנת הנקרא

יש מקום להגדיר את הבנת הנקרא כיכולת הפקת משמעות מטקסט כתוב (Vellutino, 2003). יכולת זו מכרעת להצלחה בכל תחום אקדמי ובהמשך בחיי העבודה. בקרב תלמידים עם קשיים בהבנת הנקרא הנשירה מבית הספר שכיחה יותר והם מתמודדים עם האבטלה בחיים הבוגרים לעיתים קרובות יותר (Solheim & Lundetræ, 2018). לפיכך טיפוח הבנת הנקרא הוא מטרה נעלה ללמידה בבית הספר, במיוחד בכיתות היסוד המאוחרות (Sweet & Snow, 2003). במהלך שנות הלימודים בבית הספר, החל

מכיתות היסוד ועד בחינות הבגרות, הדרישות הלימודיות נעשות מורכבות יותר מבחינת רהיטות של פענוח הקריאה, שליטה באוצר מילים רחב ושימוש גמיש במגוון מיומנויות של הבנת הנקרא, כגון אסטרטגיות קוגניטיביות להסקת מסקנות וניתוח טקסט בדרך ביקורתית (Wigfield et al., 2016).

החוקרים הציעו רמות הבנה שונות ככלי להבנת מורכבותו של תהליך הבנת הנקרא וכאמצעי ליצירת שפה משותפת לצורך הערכת תלמידים וקידומם. כל רמה מאפיינת עומק הבנה שונה של הטקסט ומייצגת רמת אינטראקציה שונה של הקורא עם הטקסט הכתוב (טוב לי ופריש, 2014). על פי בלוס-קולקה ועמיתים (2003), הבנת הנקרא מתפתחת בדרך ספירלית על פי שלוש רמות מכיתת היסוד הראשונה ועד לסיום התיכון:

1. "הבנת הרובד הגלוי" – איתור מידע מפורש בטקסט, הבנת מילה מתוך הקשר, הבנת יחסים בין חלקי הטקסט.
2. "פרשנות והיסק" – הבנת יחסים לוגיים שאינם מפורשים בטקסט, הסקת מסקנות, יצירת הכללות, הבנת הרעיון המרכזי, זיהוי של מטרת הכותב ועמדותיו.
3. "הערכה וביקורת" – הבחנה בין דעה לעובדה, השערת השערות, הבנת מטרות הטקסט והבעת עמדה אישית.

ממצאי מחקרים הראו שהבנת הנקרא נמצאת על רצף המאפשר הבנת הטקסט ברמות עומק שונות. מידת הבנתו של הטקסט מושפעת גם ממאפייני השונים של הסוגה שהטקסט משתייך אליה:

**טקסט ספרותי:** סוג זה של הטקסט משתמש באוצר מילים מוכר, עלילתו בעלת מבנה רציף כרונולוגי או סיבתי והוא מתאר אירועים ורגשות שקשורים לסיטואציות מחיי היום-יום שיכולות להיות מציאותיות או דמיוניות (Hall et al., 2005; Sweet & Snow, 2003).

**טקסט עיוני:** ייעודו בהעברת מידע סביב נושא מסוים. הוא עוסק ברעיונות ומושגים הקשורים לוגית. לטקסט זה מבנה שלעיתים קרובות מורכב ואינו מאורגן לפי ציר זמן. נוסף על כך, אוצר המילים בטקסטים עיוניים עלול להיות ספציפי מאוד, מופשט וטכני שדורש היכרות מוקדמת איתו (Medina & Pilonieta, 2006).

השוני בין שני סוגי הטקסטים המרכזיים האלה בא לידי ביטוי בהבנתם. במחקר מרובה משתתפים (612 תלמידים בכיתות ב', ד' ו'י) נמצא כי רמת הבנת הנקרא בטקסט ספרותי הייתה גבוהה מזו שבטקסט עיוני (Diakidoy et al., 2005). נוסף על כך, נמצא כי ההבנה בטקסט עיוני עולה החל מכיתה ד' ואילו ההבנה בטקסט ספרותי יורדת. ההסבר נמצא בממצא שתוכנית הלימודים במגוון המקצועות חושפת את התלמידים לטקסט מידע, ואילו המפגש עם הטקסט העלילתי שמור לשיעורי ספרות בלבד. מחקר אחר שבדק 122 תלמידים בכיתות ה' ו' עם לקות למידה ובלעדיה מצא כי טקסטים עיוניים קשים יותר מהטקסטים העלילתיים לכלל התלמידים (Botsas, 2017).

אחד המנבאים החזקים ביותר של ההצלחה בהבנת הנקרא הוא **ידע לשוני** הבא לידי ביטוי באוצר המילים, מורפולוגיה ותחביר (Cain & Oakhill, 2011). מעיון בספרות המקצועית אפשר ללמוד על קשרי גומלין בין התפתחות הבנת הנקרא ובין רכיבי הידע הלשוני. כך במחקר אורך שעשו קונינגהם וסטנוביץ (Cunningham & Stanovitch, 1997)

נמצא כי קיים מתאם בין חשיפה לטקסטים כתובים למדדי אוצר מילים, איות, ידע תרבותי ויכולת ורבולית. במחקרן של קפלן ורביד (2009) שנעשה בקרב תלמידי ד', ז' וי"א נמצא שככל שהילדים קוראים יותר ספרים, כך הם בעלי ידע לשוני טוב יותר ומבינים טוב יותר את הנקרא. מנגד נמצא כי קשיים בהבנת הנקרא וחשיפה מוגבלת לקריאה פוגעים בהתפתחות של אוצר המילים (Cain & Oakhill, 2011). בשל כך בתי הספר מקדישים זמן ניכר בשנות הלימודים לפיתוח מיומנויות הלשון.

משתנה חשוב המשפיע על השפה בכלל ועל אוצר המילים בפרט, הוא **הדת**. "שפה דתית" (religious language) נבדלת מהעברית המודרנית ועוסקת באוצר מילים ובטקסטים המתארים חוויות הקשורות לא-לוהים (ארגמן, 2015). דוברי שפה זו משתמשים רבות בדרכי שיח דתיות ובביטויים מכתבי הקודש (קרני, 2016). לפיכך קיימים הבדלים בידיע הלשוני בין התלמידים במגזר הדתי לבין התלמידים בבתי הספר הממלכתיים. קרני (2003) מצאה כי התלמידים הדתיים בבית הספר היסודי שלטו במשמעות כללית ודתית של מילה, בעוד חבריהם החילוניים שלטו לרוב במשמעותה הכללית בלבד. לדוגמה: במילה 'מוסף', התלמידים החילוניים פירשו אותה כתוספת. לעומתם, התלמידים הדתיים פירשו אותו דבר וגם הסבירו אותה במשמעות הדתית – תפילה. יתרה מזו, במחקר שבחן קשרים בין מעורבות דתית הורית להישגים אקדמיים של ילדיהם נמצא כי רמה גבוהה יותר של השתתפות דתית משפחתית מביאה לידי השפעה גבוהה יותר על החינוך ולביצועים אקדמיים טובים יותר (Park & Bonner, 2008).

לעומת זאת מבחני הישגים בתחומי העברית והבנת הנקרא בארץ (מיצ"ב) בכל הגילים, מציגים תמונה שווה למדי בין החינוך הממלכתי-דתי ובין החינוך הממלכתי (פינקלשטיין, 2012). במחקר אחר שנערך בקרב תלמידות כיתות י"א ובחן הבדלים בעמדות כלפי קריאת ספרים בשעות הפנאי, לא נמצאה השפעה של רמת הדתיות על מוטיבציה לקריאה ותדירות בהשאלת הספרים ורמתם (טוב לי, 2017).

ומה בין **מגדר** להבנת הנקרא? ממצאי סקרים בין-לאומיים מצאו כי הישגי הבנות לאורך השנים גבוהים יותר במבחני הקריאה והבנת הנקרא (Chiu et al., 2012). גם במחקר שנעשה בארץ, נמצא פער ניכר לטובת הבנות בתחום אוריינות הקריאה (פינקלשטיין, 2012). אפשר להסביר ממצאים אלה בשוני בהתפתחות השפתית בין בנות לבנים. כך הבנות משיגות מוקדם יותר את אבני הדרך ההתפתחותיות בשפה ולומדות לקרוא מהר יותר במהלך הלימודים בבית הספר היסודי לעומת הבנים (Reilly et al., 2019). עם זה החוקרים אינם תמימי דעים באשר לפער המגדרי. מחקרים אחדים מציינים כי בסביבות גיל 10 הבנים "מדביקים" את הפער בקריאה כך שקיים דמיון מגדרי בגיל זה (רפ, 2014). כמו כן הפער המגדרי גדול בטקסטים ספרותיים יותר מטקסטים עיוניים (Mullis et al., 2012) ופערים אלה עשויים להשתנות לפי נושא הטקסט ומגדר הדמויות (Taube & Munck, 1996). הבנים הצליחו יותר בטקסטים שעסקו במדחומי לייזר, הרי געש, מכוניות ושחקני כדורגל, ואילו הבנות הצליחו בטקסטים נרטיביים וטקסטים עיוניים שנושאים התמקד במיילדות ובדילמות הקשורות לעקרות בית (Brantmeier, 2003). נוסף על כך, נמצא שבנות קוראות יותר מבנים בשעות הפנאי, מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי הקריאה ומגלות מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה לעומת בנים (Logan & Johnston, 2009). בדרך כלל מודלים אקולוגיים של התפתחות הילד (לדוגמה בהבנת הנקרא, Snow, 2002) מדגישים גורם מוטיבציוני-רגשי כמכריע בתפקוד האורייני.

## מוטיבציה

בשנת 2000 פרסם איגוד הקריאה הבין-לאומי הצהרת עמדה שהדגישה כי פיתוח והגברה של המוטיבציה לקריאה משמשת אחד התנאים המוקדמים של הבנת הנקרא (Topping, 2003). ההגדרה המוצעת למוטיבציה לקריאה היא "מטרות, ערכים ואמונות של האדם ביחס לתהליכים ולתוצאות של הקריאה" (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405). אך המוטיבציה שמביאה לידי קריאה משמעותית, קריאה שנשענת על רגשות וחוויות חיוביים מקריאה עצמה, תהיה רק מוטיבציה שמניעה לקריאה להנאה ולהתרגשות מהקריאה (שם). לעומתה עומדת מוטיבציה מתוך מניעים חיצוניים המביאה לידי קריאה לצורך הכרה חיצונית, תגמול או תמריץ, כגון קבלת תשומת לב מצד הורים או ציונים טובים מצד מורים, או לחלופין, חשש מקבלת עונש (Deci & Ryan, 1985; Hidi, 2000).

מחקרים אמפיריים לאורך השנים הראו כי קיים קשר חיובי בין מוטיבציה לקריאה מהותית ובין הבנת הנקרא, וכי שונות במוטיבציה לקריאה מסבירה פערים בהבנת הטקסט. כמו כן תוכניות התערבות שנועדו לשיפור המוטיבציה לקריאה בקרב תלמידים בבית הספר היסודי הביאו לידי שיפור בהישגים בהבנת הנקרא (Becker et al., 2010). זאת ועוד כדי לשלוט בכישורים ובאסטרטגיות קריאה, הלומדים חייבים להקדיש זמן ומאמץ ללמוד אותם, ולכן על התלמידים לגלות מוטיבציה ללמוד ואז להשתמש בהם במלואם (Wigfield et al., 2016).

לראיית המוטיבציה לקריאה יש חשיבות מיוחדת בפריזמה של החינוך הדתי. **זת** קובעת את הנורמות והערכים החברתיים ומכתיבה יחסים במקום עבודה ובמרחב הציבורי שמסתמכים על חלוקת תפקידים בין המינים (זועבי, 2012; Inglehart & Norris, 2003). עם זה הבדיקות האמפיריות של הקשר בין האמונות הדתיות למוטיבציה רק החלו, אם כי ממצאי מחקרים אחדים מראים כי הדת משמשת גורם המניע את הפרט ללמידה (זועבי, 2012).

בשל תפיסת השוני בין המינים בחינוך הדתי מפרידים בין בנים לבנות בלימודים בבית הספר. מכאן שההבדלים יכולים לנבוע גם מההבדלים **המגדריים**. חשוב לציין כי החינוך הדתי עד לשניים-שלושה עשורים אחורה, היה לרוב חינוך פטריארכלי הרואה את האישה בתפקיד של עקרת בית ומחנכת ילדים, ואילו על הגבר מוטל התפקיד של לימוד התורה (רוזנברג, 2006). תפקידים אלו מונצחים הן בשפתה "תפקיד מכריע בכינון תודעה מגדרית ומבנים חברתיים" (אלמוג, 2002). השפה העברית היא "מסומנת מגדר", כלומר כמעט כל התצורות השונות בעברית מכילות הטיות מגדריות (הלפרין-קדרי, 2002). כנגד זה השאיפה לשוויון בציבור הדתי הביאה לידי הגברת המוטיבציה ללימודים אקדמיים לנשים ואף לפתיחת מדרשות לבנות בשנות התשעים של המאה הקודמת. מצד אחד ההשכלה הגבוהה מעצימה את האישיות, מאפשרת לנשים עצמאות כלכלית (אדמונית, 2002) והלימוד במדרשה מאפשר לאישה הרגשה של שוויון ושינוי התפקידה. אך מצד אחר ההיתר ללימוד התורה במדרשות מוגבל בהיקפו ובמהותו (רוזנברג, 2006). כך או אחרת, מתוך היכולת ללמוד באופציות הפתוחות לנשים, או דווקא מתוך ניגוד אליה, המוטיבציה להעמיק ולדעת בקרב הבנות עשויה להתגבר ובפרט בתחום הקריאה.

ממצאי מחקרים במדינות רבות מראים כי בהשוואה לבנים, הבנות בדרך כלל מציגות עמדות חיוביות יותר כלפי הקריאה, וכן נהנות יותר מקריאת ספרים נוספים. הן מפתחות

כישורי קריאה טובים יותר ומדווחות על תפיסה עצמית גבוהה יותר מזו של הבנים (Chiu, 2018). אחד ההסברים להבדלים במוטיבציה לקריאה עלולים לנבוע מהבדלים מגדריים המובילים לבעיות התנהגות או משמעת הנמצאים בתדירות גבוהה יותר בקרב הבנים. בעיות התנהגות אלה מפריעות לעיתים קרובות ללמידה ואף מקטינות את המוטיבציה ואת השאיפה להישגיות אקדמית (Chiu, 2018). עם זה ממצאים מעניינים שעלו ממחקרם של ג'קובס ועמיתיו (Jacobs et al., 2002), הראו כי בשנתיים ראשונות בבית הספר הבנים והבנות הציגו אמונות דומות כלפי כישוריהם בקריאה, כאשר אמונות אלו בקרב הבנים ירדו במהרה עם השנים. מכאן שעל מערכת החינוך להשקיע מאמצים בהגברת המוטיבציה לקריאה בקרב הבנים ולהתמקד בשיפור האמונות שלהם כלפי הכישורים בקריאה.

הטי (Hattie, 2012) מציג גישה שונה ואחרת להבדלים בין המינים. לגרסתו, הבדלים אלו אינם קשורים לתכונות הבן או הבת ואינם נשענים על הבדלים של ממש. ההבנה שלתלמידים יש יכולות שונות, כישרונות שונים ותחומי עניין שונים היא זו שמכריעה. שונות זאת משתקפת בשיפוט העצמי (self-judgment) אישי של כל אחד שמסתמך על הצלחות וכישלונות בהתנסויות שונות. שיפוט זה יוצר את הדימוי העצמי.

### דימוי עצמי

הדימוי העצמי הוא מושג שמנסה להסביר מצבים מנטליים שונים ומסובכים, שבעזרתם בני האדם מעריכים את עצמם, את יכולותיהם ואת משמעות חייהם (Bailey, 2003), בדרך חיובית או שלילית. בעניין האקדמי לדימוי עצמי יש קשר חיובי להישגים אקדמיים, מוטיבציה ועמדות כלפי בית הספר (Peixoto & Almeida, 2010).

הדימוי העצמי מתפתח בילדות כך שילדים מקבלים מידע על עצמם מתגובות הסביבה, והם משווים את כישוריהם לאלה של ילדים אחרים. המבוגרים המשמעותיים בחיי הילד, כגון הורים ומורים, משפיעים על תפיסת עולמו באמצעות האינטראקציה עימו (קורץ, 2010). לכן טיב הדימוי העצמי של הלומד ישמש גורם ראשי הקובע את טיב למידתו. סברה זו מחוזקת במחקר הטוען שאחד ממקורותיו של הדימוי העצמי הוא הישגים אקדמיים (Naderi et al., 2009). חשוב לציין כי הקשר עובד גם בדרך הפוכה, כלומר דימוי עצמי גבוה מקל על השגת הישגים לימודיים גבוהים. כמו כן דימוי עצמי גבוה משקף הערכה חיובית של הפרט את יכולותיו הלימודיות ומסייע בהתפתחות האישית (Li et al., 2018). זהו סוג של ה"נבואה שמגשימה את עצמה", כאשר הלומד עם דימוי עצמי גבוה מצליח לעמוד באתגרי למידה משום שהוא מאמין ביכולתו. זאת ועוד, דימוי עצמי יכול לשמש סוג של מניע להשגת היעדים האקדמיים (Fang, 2016), כאשר תלמידים עם דימוי עצמי גבוה יגלו יותר שאיפות לימודיות ויציבו מטרות לימודיות גבוהות יותר; הביטחון העצמי שלהם יאפשר להם לשלוט בלמידה ולהתמודד עם הקשיים והם פחות ייטו לרגשות של ספק עצמי (Li et al., 2018), אך דימוי עצמי נמוך אינו מעיד בהכרח על הישגים לימודיים ירודים (Pullmann & Allik, 2008).

אחד הגורמים המרכזיים בתהליך העיצוב של הדימוי העצמי הוא הגורם חברתי-תרבותי (Smith et al., 1999). ראיית החיים של כל אדם היא תוצאה של מה ששמע וחווה, בזמן גדילתו במסגרת המשפחה (קורץ, 2010). ההנחה הרווחת היא כי **הדת** מנחה ומכתיבה את

ההתנהגות של האדם (Williamson & Assadi, 2005). האדם מתבונן בעולמו, מתוך התפיסה הכללית שהחלה להתפתח בקרבו בילדותו. מכאן לאורח החיים, דתי או חילוני, תהיה השפעה על הדימוי העצמי. מחקרים מראים קשר חיובי בין דתיות לרווחה, הערכה עצמית, משמעות בחיים ודימוי עצמי (Błażek & Besta, 2012). אנשים המציגים רמה גבוהה יותר של אוריינטציה דתית פנימית, מעריכים את חייהם כמשמעותיים ותכליתיים יותר בהשוואה לאנשים שאינם דתיים. הם רואים בדתם מטרה בפני עצמה ולכן מקבלים הכוונה לדרך פעולה בחברה ולאורח חיים מתוך אמונתם והערכים שחונכו עליהם, מ"בפנים". לעומתם אנשים שאינם דתיים יצטרכו לקבל רמזים על הכללים של אינטראקציות חברתיות מ"בחוץ" (Błażek & Besta, 2012).

אשר לדימוי העצמי ומגדר, האחרון נמצא כמשתנה מהותי בהתהוות הדימוי העצמי וכגורם המשפיע על צמיחתו וביטויו בהתנהגות (זועבי, 2012; Pellas, 2014). גישות חברתיות שונות רואות בחברות (סוציאליזציה) גורם מרכזי להבדלים בדימוי העצמי בין המגדרים. רוב תהליך החברות כרוך בלמידה של תפקידי המגדר המקובלים בחברה. תפקידי המגדר מופנמים בילדות והופכים למבנה המרכזי שכל שאר המידע מאורגן סביבו (טוירמן, 2011). תפיסת תפקיד הנשים לא שוויונית עלולה לגרום למעמד נמוך של האישה לעומת הגבר (Kim, 2009).

סיבה נוספת למקור של הפערים בדימוי העצמי בין בנים לבנות היא שהחברה נוטה לקשר את המושג מצוינות לגברים. במחקר שנעשה בקרב ילדים וילדות בני שש, הוצגו תמונות של נשים וגברים ונשאלה השאלה "מי מצטיין?", נמצא במובהק קשר בין דמויות מצטיינות לדמויות גבריות. הלך מחשבה זה גורם לנשים להדיר את רגליהן ממקצועות שנראה להן כי יידרשו בהם למצוינות (Bian et al., 2017). בתקופת הילדות בנים ובנות מדווחים על רמות דומות של דימוי עצמי, ואולם עם העלייה בגיל והכניסה לגיל ההתבגרות, הדימוי עצמי של הנערים הופך גבוה מזה של הנערות (Orth et al., 2010). כיום החלוקה המגדרית ברורה פחות משהייתה בעבר, גברים מעורבים יותר בגידול ילדיהם ובפעילויות ביתיות, ילדים עוברים סוציאליזציה מאוזנת יותר, נשים וגברים מקבלים רמות זהות של חינוך ועובדים במשרות זהות, ואולם פערים ואי שוויון בין גברים לנשים עדיין מתקיימים (Orth et al., 2010). בשל כך במחקר נרחב שכלל 66,522 משתתפים בכל מיני גילים ובו נבחן דימוי עצמי אקדמי במגוון תחומים, כגון מתמטיקה, הבנת הנקרא ותחומים אקדמיים אחרים, נמצאו הבדלים ניכרים בדימוי העצמי בין נשים לגברים (Parker et al., 2018). ממצאי מחקר זה העידו כי נשים דיווחו על דימוי עצמי נמוך יותר ואמונה פחותה יותר ביכולתן האקדמיות, בהשוואה לגברים.

על סמך סקירת ספרות זו, **מטרת המחקר** הנוכחי היא לבחון האם קיים קשר בין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד' הלומדים בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי.

## שאלות המחקר והשערותיו

לפי מטרת המחקר, שאלות המחקר מתמקדות בהבדלים בשלושת הגורמים שהמחקר עוסק בהם: הישגים בהבנת הנקרא, מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי, על פי סוג בית הספר (ממלכתי וממלכתי-דתי) ומגדר התלמידים (בנים ובנות). נוסף על כך, נבחנו קשרים בין הישגים במבחן הבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי.

על פי סקירת הספרות, משוער כי יימצאו הבדלים בין ההישגים בטקסט הספרותי ובין ההישגים בטקסט העיוני לטובת הטקסט הספרותי (Diakidoy et al., 2005). הישגיהם של תלמידי בית הספר הממלכתי-דתי יהיו גבוהים יותר מהישגים של תלמידי בית הספר הממלכתי (קרני, 2003; Park & Bonner, 2008). השוואה בין הישגיהם הכלליים של התלמידים במבחן הבנת הנקרא ובין המגדר (בנים, בנות), תעלה בממצאיה פער לטובת הבנות (Logan & Johnston, 2009).

בנושא המוטיבציה לקריאה משוער כי התלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי יגלו מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה לעומת חבריהם הלומדים בבית ספר ממלכתי (זועבי, 2012), וכי הבנות ידווחו על מידת מוטיבציה גבוהה יותר מזו של הבנים (Chiu, 2018). נוסף על כך, יימצא קשר בין מידת המוטיבציה לקריאה להישגים במבחן הבנת הנקרא. במילים אחרות, ככל שהמוטיבציה לקריאה תהיה גבוהה יותר, כך התלמידים יציגו הישגים גבוהים במבחן (Becker et al., 2010).

אשר לדימוי העצמי משוער כי הדימוי העצמי של הבנים יהיה גבוה יותר משל הבנות (Błażek & Besta, 2012; Orth et al., 2010; Parker et al., 2018). לבסוף יימצא קשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים במבחן הבנת הנקרא (Peixoto & Almeida, 2010).

## שיטת מחקר

### נבדקים

במחקר השתתפו 104 תלמידים (גיל 9-10 שנים) מארבע כיתות ד' בשני בתי ספר יסודיים עירוניים במחוז חיפה המאופיינים במדד טיפוח בינוני-נמוך, על פי קריטריונים של משרד החינוך. 55 תלמידים (29 בנות, 26 בנים), לומדים בבית ספר ממלכתי בשתי כיתות מעורבות. 49 תלמידים לומדים בבית ספר ממלכתי-דתי בכיתות נפרדות (24 בנות, 25 בנים).

### כלי המחקר

**מבחן הערכה מסכמת בשפה לכיתות ד':** את המבחן פיתחה ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (משרד החינוך, 2018). המבחן הוגש לתלמידי כיתות ד' בארץ כמשימת הערכה מסכמת בשפה בשנת הלימודים תשע"ח. המבחן הורכב מ-20 שאלות רב-ברירתיות ושאלות פתוחות שבעזרתן נבדקו תפקודי הלומד בהבנת הנקרא בטקסט ספרותי (11 שאלות) ובטקסט עיוני (תשע שאלות) בשלוש רמות: הבנת הרובד הגלוי (שתי שאלות בכל אחד מהטקסטים), פרשנות והיסק (ארבע שאלות בטקסט ספרותי ושלוש שאלות בטקסט עיוני) והערכה וביקורת (שתי שאלות בטקסט ספרותי ושלוש שאלות בטקסט עיוני). נוסף על כך, חלק מהשאלות עסקו בידע לשוני (שלוש שאלות בטקסט ספרותי ושתי שאלות בטקסט עיוני). המבחנים נבדקו בעזרת המחווון, אף הוא פותח בידי ראמ"ה (ראו דוגמאות של שאלות וניקוד התשובות בנספח). חלק נוסף במבחן נגע לכתיבה והוא לא נכלל במחקר הנוכחי. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך נמצאה גבוהה הן בטקסט הספרותי ( $\alpha = .70$ ) והן בטקסט העיוני ( $\alpha = .75$ ).



**שאלון מוטיבציה לקריאה:** לשם הערכת המוטיבציה לקריאה, נעשה שימוש בשאלון שפיתחו ותיקפו ויגפילד וגתרי (Wigfield & Guthrie, 1997) לתלמידים בכיתות ד' וה'. השאלון כולל שתי שאלות לתרגול, ואחריהן התלמידים התבקשו למלא את השאלון בעצמם. הזמן שהוקדש למילוי השאלון היה 20 דקות בערך. השאלון כולל 53 שאלות ומחולק לשלוש קטגוריות, המכילות 11 תת-קטגוריות:

א. יכולת ותחושת מסוגלות: 1. מסוגלות עצמית (3 שאלות); 2. אתגר (5 שאלות); 3. הימנעות (4 שאלות).

ב. מטרות קריאה: 1. סקרנות (6 שאלות); 2. מעורבות (6 שאלות); 3. חשיבות (2 שאלות); 4. הכרה (5 שאלות); 5. ציונים (4 שאלות); 6. תחרותיות (6 שאלות).

ג. סיבות חברתיות לקריאה: 1. חברה (7 שאלות); 2. מחויבות (5 שאלות).  
 התלמידים התבקשו לענות על שאלות בסולם רצף של ארבע דרגות מ-1: לא דומה לי בכלל עד 4: מאוד דומה לי. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של כל היגדי השאלון נמצאה גבוהה מאוד ( $\alpha = .93$ ). בכל אחד משלושת המדדים המהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונבך נמצאה כמו להלן: יכולת ותחושת מסוגלות ( $\alpha = .74$ ), מטרות קריאה ( $\alpha = .90$ ) וסיבות חברתיות לקריאה ( $\alpha = .74$ ).

**שאלון להערכת דימוי עצמי:** מדידת הדימוי העצמי של התלמידים מסתמכת על שאלון דימוי עצמי שעיבד פינקלשטיין (2012). השאלון בודק את עמדות הילד כלפי עצמו בהיבטים הקשורים ישירות לכיתה ולבית הספר וכיצד הוא תופס את עצמו כתלמיד וכחבר, כלומר הדימוי העצמי הלימודי והדימוי העצמי החברתי. בשאלון שלושה מדדים:

א. דימוי עצמי חברתי הבודק כיצד הילד תופס את עצמו מבחינה חברתית, האם הוא מקובל ואהוב והאם הוא חש כי חבריו רואים בו דמות משמעותית בעבורם (5 שאלות).

ב. מוטיבציה להישגים לימודיים – באיזו מידה התלמיד רוצה להצליח בלימודים (4 שאלות).

ג. דימוי עצמי לימודי הבודק כיצד הנבדק תופס את עצמו מבחינת היכולות הלימודיות והאם הוא תופס עצמו כבעל ידע וכמוכשר ללימודים (3 שאלות).

התלמידים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל פריט על רצף של 5 דרגות: 1 – אני בכלל לא דומה לו עד 5 – אני בהחלט דומה לו. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של כל היגדי השאלון נמצאה גבוהה ( $\alpha = .85$ ). בכל אחד משלושת המדדים. המהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונבך נמצאה כמו להלן: דימוי עצמי חברתי ( $\alpha = .77$ ), מוטיבציה להישגים ( $\alpha = .77$ ) ודימוי עצמי לימודי ( $\alpha = .78$ ).

### מערך המחקר והליך

כחודש לפני ביצוע המבחן להערכה מסכמת, המשתתפים מילאו את שאלוני המוטיבציה לקריאה (Wigfield & Guthrie, 1997) והדימוי העצמי (פינקלשטיין, 2011). לאחר קבלת מבחן להערכה מסכמת בבתי הספר, המשתתפים עשו את המבחן במשך 90 דקות. תלמידים הזכאים להארכת זמן, קיבלו את ההתאמה על פי נוהלי משרד החינוך. המבחנים נבדקו על פי המחווון של משרד החינוך.

## אתיקה

לביצוע המחקר ניתנה הסכמה מפי מנהלי בתי הספר, מחנכות הכיתה ורכזות השפה בשני בתי הספר. נוסף על הישגים לימודים בהבנת הנקרא, המחקר הנוכחי עסק בנושאי המוטיבציה והדימוי העצמי המחייבים סודיות ושמירה על אנונימיות. למשתתפים במחקר הובטח חיסיון מלא של הנתונים, וכן הוצג לפנייהם כי הם יכולים להפסיק בכל עת את מילוי השאלונים על פי רצונם. נשמרה סודיות ואנונימיות הן של הנבדקים והן של המסגרות החינוכיות.

## ממצאים

להלן יוצגו ממצאי המחקר על פי שלושת הממדים המרכזיים: הבנת הנקרא, האקלים הכיתתי והדימוי העצמי. לצורך ניתוח הממצאים לבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר נעשה שימוש במבחני ניתוח שונות דו-כיווני (2x2) מסוג ANOVA בחלקם עם מדידות חוזרות (Two way repeated measures). כדי לבחון את קיום הקשרים בין הממדים השונים נערכו מבחני מתאם פירסון.

### הישגים במבחן הבנת הנקרא

#### הבדלים בהישגים על פי סוג בית הספר וסוג הטקסט

בלוח 1 מוצגים הממצאים בנושא ההישגים במבחן הבנת הנקרא.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן בהבנת הנקרא על פי סוג בית הספר וסוג הטקסט (df = 1,102)

F	F	F	סוג בית הספר				סוג הטקסט	ממדי הבנת נקרא
			ממלכת-י-דתי		ממלכת			
אינטראקציה	טקסט	בית ספר	SD	M	SD	M	ספרותי	עיוני
.72	50.56***	1.35	24.73	61.66	20.82	74.75	ספרותי	מדד כללי
			21.97	64.04	15.17	80.68	עיוני	
			22.53	90.96	13.95	93.77	ספרותי	הבנת הרובד הגלוי
2.63	37.53***	.60	32.64	74.15	38.71	64.85	עיוני	פרשנות והיסק
			20.74	77.43	29.45	66.10	ספרותי	
			24.81	62.55	30.39	54.29	עיוני	
.24	17.93***	5.37*	20.02	73.06	31.00	72.73	ספרותי	הערכה וביקורת
			23.98	61.95	29.06	67.40	עיוני	
			19.02	86.09	28.31	77.85	ספרותי	ידע לשוני
.93	27.48***	.87	33.68	63.08	40.81	61.98	עיוני	

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

בחינה של הבדלים בהישגים במבחן הבנת הנקרא במדד הכללי ובארבעת מדדיו על פי סוג הטקסט, סוג בית הספר ומגדר, העלתה הבדלים מובהקים בחלק מן הניתוחים. כך על פי השערות המחקר, נמצאו הישגים גבוהים יותר בטקסט הספרותי בהשוואה לטקסט עיוני בציון הכללי, וכן בכל אחד מארבעת מדדיו של המבחן: הבנת הרובד הגלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני (ראו לוח 1). עם זה לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בציון הכללי ובשלושה רבדים של המבחן (ראו לוח 1). מצד אחר השערות המחקר אוששה ברובד פרשנות והיסק בכך שההישגים בקרב תלמידים הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים יותר בהשוואה לתלמידים הלומדים בבית ספר ממלכתי. בד בבד לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית באינטראקציה של סוג

הטקסט X סוג בית הספר בציון הכללי: הבנת הרובד הגלוי, הערכה וביקורת וידע לשוני (ראו לוח 1).

**הבדלים בהישגים בטקסט ספרותי, על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד**

בלוח 2 מוצגים הממצאים בנושא ההישגים בטקסט ספרותי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד.

**לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן בטקסט ספרותי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד**  
( $df = 1,100$ )

F	F	F	סוג בית הספר				מגדר	ממדי הבנת נקרא
			ממלכת-י-דתי		ממלכתי			
			SD	M	SD	M		
			22.16	90.86	10.51	95.60	<b>בנים</b>	<b>הבנת הרובד הגלוי</b>
			23.38	91.07	16.46	92.12	<b>בנות</b>	
.25	.20	.62	16.64	82.35	25.10	72.17	<b>בנים</b>	<b>פרשנות והיסק</b>
			23.56	72.30	32.34	60.65	<b>בנות</b>	
.02	4.67*	4.79*	13.63	77.60	30.06	70.77	<b>בנים</b>	<b>הערכה וביקורת</b>
			24.44	68.33	32.25	74.48	<b>בנות</b>	
1.56	.28	.00	9.93	92.00	23.91	81.47	<b>בנים</b>	<b>ידע לשוני</b>
			23.97	79.92	31.81	74.61	<b>בנות</b>	
.30	3.98*	2.79						

\* $p < .05$

ניתוחים לבחינת ההבדלים בטקסט הספרותי העידו על תמונה דומה לממצאים המוצגים בלוח 1. כך נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בבדיקה הסימולטנית של הממד הכללי ( $F(4,97) = 2.94, p < .05, \eta_p^2 = .11$ ). בבדיקה של כל אחד מממדי ההבנה בנפרד נמצא כי בעוד לא קיימים הבדלים מובהקים בהבנת הרובד הגלוי, בהערכה וביקורת, ובידע הלשוני, נמצאו הבדלים בפרשנות וההיסק (ראו לוח 2). הממצאים מראים כי ההישגים בפרשנות וההיסק בקרב תלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב תלמידים בבית ספר ממלכתי. ממצאים אלו אינם תואמים את השערת המחקר, שלפיה ההבדלים היו צפויים להימצא בממד ידע לשוני.

אשר למגדר, הממצאים מראים כי ההישגים בפרשנות וההיסק ובידע לשוני בקרב בנים גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנות, וזאת מתוך ניגוד להשערות המחקר. גם לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית של הציון הכללי ( $F(4,97) = 1.99, p = .10, \eta_p^2 = .08$ ), של הרובד הגלוי ושל הרובד הערכה וביקורת. זאת ועוד לא נמצאה אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בבדיקה הסימולטנית של הציון הכללי במבחן ( $F(4,97) = .82, p = .51, \eta_p^2 = .03$ ) ושל כל אחד מארבעת רבדיו: הרובד הגלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע הלשוני.

**הבדלים בהישגים בטקסט עיוני על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד**

בלוח 3 מוצגים הממצאים בנושא ההישגים בטקסט עיוני על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד.

**לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן בטקסט עיוני על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד ( $df = 1,100$ )**

F	F	F	סוג בית הספר				מגדר	ממדי הבנת נקרא
			ממלכתי-דתי		ממלכתי			
			SD	M	SD	M		
			20.97	86.67	41.01	64.10	בנים	הבנת הרובד הגלוי
3.80*	3.04	1.72	37.64	61.11	37.25	65.52	בנות	
			19.35	74.57	28.94	53.02	בנים	פרשנות והיסק
6.54*	4.42*	2.34	23.92	50.00	32.09	55.42	בנות	
			13.25	73.14	25.39	64.29	בנים	הערכה וביקורת
8.07**	2.80	1.19	27.18	50.30	32.18	70.20	בנות	
			20.85	77.45	36.91	65.38	בנים	ידע לשוני
2.55	6.22*	.01	38.15	48.11	44.44	58.93	בנות	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

בחינת ההבדלים בהישגים במבחן הבנת הנקרא בטקסט עיוני מציגה תמונה שונה מזו שנמצאה בטקסט הספרותי (ראו לוח 3). לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בבדיקה הסימולטנית של הממד הכללי ( $F(4,97) = 1.75, p = .14, \eta_p^2 = .07$ ) ושל הבנת הרובד הגלוי, הערכה וביקורת, פרשנות והיסק וידע הלשוני.

אך על פי השערת המחקר נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית בפרשנות והיסק ובידע הלשוני, כאשר ההישגים בקרב בנים הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנים הלומדים בבית ספר ממלכתי. עם זה לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית של הממד הכללי ( $F(4,97) = 2.05, p = .09, \eta_p^2 = .08$ ), של הבנת הרובד הגלוי ושל הערכה וביקורת.

נוסף על כך נמצא כי קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בבדיקה הסימולטנית של הממד הכללי ( $F(4,97) = 2.57, p < .05, \eta_p^2 = .10$ ). בבדיקה של כל אחד מממדי ההבנה בנפרד קיימות אינטראקציות מובהקות סטטיסטית של סוג בית הספר ומגדר בהבנת הממד הגלוי, בפרשנות והיסק ובהערכה וביקורת, אך לא נמצאה אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר ומגדר התלמיד בידע הלשוני. כדי לבחון את מקור האינטראקציות, נבחנו ההבדלים בין שני סוגי בתי הספר בשלושת ממדיו של המבחן בקרב בנים ובנות בנפרד. הממצאים מעידים כי ההישגים ברובד הגלוי בקרב בנים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנים בבית ספר ממלכתי ( $t(49) = -2.49, p < .05$ ), כאשר לא נמצאו הבדלים בקרב בנות ( $t(51) = .43, p = .67$ ). ברובד פרשנות והיסק ההישגים בקרב בנים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק מההישגים בקרב בנים בבית ספר ממלכתי ( $t(49) = -3.14, p < .01$ ), אך לא נמצאו הבדלים בקרב בנות ( $t(51) = .70, p = .48$ ). בממד ידע לשוני נמצא כי ההישגים בקרב בנות בבית ספר ממלכתי גבוהים במובהק מהישגי בנות בבית ספר ממלכתי-דתי ( $t(51) = -2.40, p < .05$ ). לא נמצאו הבדלים בידע לשוני בקרב בנים ( $t(49) = -1.57, p = .13$ ).

**מוטיבציה לקריאה**

בלוח 4 מוצגים הממצאים בנושא גורמי שאלון מוטיבציה לקריאה על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד.

**לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי שאלון מוטיבציה לקריאה על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד ( $df = 1,100$ )**

F	F	F	סוג בית הספר				מגדר	גורמים
			ממלכתי דתי		ממלכתי			
			SD	M	SD	M		
			0.53	3.01	0.62	2.64	בנים	יכולת ותחושת
3.44	.08	2.71	0.58	2.78	0.40	2.80	בנות	מסוגלות
			0.54	3.25	0.62	2.88	בנים	מטרות קריאה
1.02	.14	5.75*	0.48	3.18	0.54	3.03	בנות	
			0.67	2.78	0.51	2.60	בנים	סיבות חברתיות
.07	4.93*	1.60	0.58	3.00	0.58	2.89	בנות	לקריאה

\* $p < .05$

ניתוח של ההבדלים בשאלון מוטיבציה לקריאה מציג הבדלים מובהקים על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד (ראו לוח 4). בעוד לא נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לסוג בית הספר בבדיקה הסימולטנית של שלושת גורמי שאלון המוטיבציה לקריאה ( $F(3,98) = 0.06, \eta_p^2 = .10, p = 2.14$ ), ובבדיקת כל אחד משלושת גורמי השאלון לא נמצאו הבדלים מובהקים על פי סוג בית הספר בגורם 'יכולת ותחושת מסוגלות' ובגורם 'סיבות חברתיות לקריאה', נמצאו הבדלים בין בתי הספר בממוצע הגורם 'מטרות קריאה'. על פי השערת המחקר, נמצא ממוצע גבוה יותר במטרות הקריאה בקרב תלמידים הלומדים בבית ספר ממלכתי-דתי ( $M = 3.22, SD = 0.51$ ) בהשוואה לממלכתי ( $M = 2.96, SD = 0.58$ ).

אשר להבדלים לפי מגדר, קיים אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית למגדר התלמיד בבדיקה הסימולטנית של שלושת גורמי השאלון ( $F(3,98) = 3.09, p < .05, \eta_p^2 = .09$ ). בבדיקת כל אחד משלושת הגורמים בשאלון המוטיבציה לקריאה נמצא כי בעוד לא קיימים הבדלים מובהקים על פי מגדר התלמיד בגורם 'יכולת ותחושת מסוגלות' ובגורם 'מטרות הקריאה', נמצאו הבדלים מובהקים בגורם 'סיבות חברתיות לקריאה'. על פי השערת המחקר, נמצא ממוצע גבוה יותר בקרב בנות ( $M = 2.94, SD = 0.58$ ) בהשוואה לבנים ( $M = 2.89, SD = 0.63$ ).

לבסוף, לא קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בבדיקה הסימולטנית של השאלון מוטיבציה לקריאה ( $F(3,98) = 1.34, p = .27, \eta_p^2 = .04$ ) ובבדיקה של כל אחד מגורמי השאלון: 'יכולת ותחושת מסוגלות', 'מטרות קריאה' ו'סיבות חברתיות לקריאה'.

**הקשר בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא ובין מידת המוטיבציה לקריאה**

כדי לבחון את שאלת המחקר העוסקת בקשר בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא ובין המוטיבציה לקריאה, נערכו מבחני מתאם פירסון, הן באמצעות המדד הכללי של ההישגים והן באמצעות ארבעת הממדים של המבחן (הבנת רובד גלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני) בשני סוגי הטקסטים (הספרותי והעיוני). בדומה, המתאמים נבחנו הן באמצעות המדד הכללי של שאלון המוטיבציה לקריאה והן באמצעות שלושת גורמיו (יכולת ותחושת מסוגלות, מטרות קריאה וסיבות חברתיות לקריאה) (ראו לוח 5).

**לוח 5: מקדמי מתאם פירסון בעבור הקשרים בין ממדי הבנת הנקרא בטקסט ספרותי ובטקסט עיוני לבין גורמי שאלון מוטיבציה לקריאה ( $df = 102$ )**

סוג הטקסט	ממדי הבנת הנקרא	יכולת ותחושת מסוגלות	מטרות קריאה	סיבות חברתיות לקריאה	מדד כללי מוטיבציה לקריאה
ספרותי	הבנת רובד גלוי	.19	-.01	.03	.05
	פרשנות והיסק	.15	-.02	-.06	.02
	הערכה וביקורת	.21*	.07	.06	.12
	ידע לשוני	.21*	.02	.01	.08
	מדד כללי	.24*	.02	.00	.08
עיוני	הבנת רובד גלוי	.16	.20*	.14	.20*
	פרשנות והיסק	.14	.13	.05	.13
	הערכה וביקורת	.16	.06	.06	.10
	ידע לשוני	.17	.07	.02	.09
	מדד כללי	.21*	.14	.08	.16

\* $p < .05$

בממצאים המוצגים בלוח 5 אפשר להבחין בקשרים התואמים חלקית את השערת המחקר ועל פיה יימצא קשר בין המוטיבציה לקריאה להישגים במבחן הבנת הנקרא. על פי הממצאים קיים קשר בין ההישגים הן בטקסט ספרותי והן בטקסט העיוני במבחן ליכולת ותחושת מסוגלות בשאלון המוטיבציה.

**דימוי עצמי**

**הבדלים בדימוי העצמי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד**

**לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי שאלון דימוי עצמי על פי סוג בית הספר ומגדר התלמיד ( $df = 1,100$ )**

F	F	F	סוג בית הספר				מגדר	גורמים
			ממלכתי-דתי		ממלכתי			
אינטראקציה	מגדר	בית ספר	SD	M	SD	M		
1.87	2.66	2.46	0.83	4.19	1.07	3.66	דימוי עצמי חברתי	
			1.01	3.65	0.76	3.61	בנות	
2.37	.03	.03	0.76	4.55	0.78	4.29	מוטיבציה להישגים	
			1.07	4.34	0.41	4.55	בנות	
3.80*	.01	2.40	1.04	4.01	1.01	3.28	דימוי עצמי לימודי	
			1.29	3.58	0.91	3.67	בנות	

\* $p < .05$

השערת המחקר באשר לדימוי העצמי גרסה כי יימצא דימוי עצמי גבוה יותר בקרב הבנים בהשוואה לבנות, כאשר לבנים הדתיים הדימוי העצמי יהיה הגבוה ביותר. על פי השערה זו, נמצאה תלות בין מגדר התלמיד ובין השתייכותו הבית ספרית במידת הדימוי העצמי הלימודי (ראו לוח 6). כדי לבחון את מקור האינטראקציה המובהקת של סוג בית הספר X מגדר במידת הדימוי העצמי הלימודי, נבחנו ההבדלים בין שני סוגי בתי הספר בקרב בנים ובנות בנפרד. לא קיימים הבדלים מובהקים בקרב בנות ( $t(51) = .27, p = .79$ ), אך נמצאו הבדלים בקרב בנים ( $t(49) = -2.54, p < .05$ ). במילים אחרות, מידת הדימוי העצמי

הלימודי בקרב בנים בבית ספר ממלכתי-דתי גבוהים במובהק ממידת הדימוי העצמי הלימודי בקרב בנים בבית ספר ממלכתי.

עם זה הניתוח בשאר גורמי השאלון לא הציג הבדלים מובהקים על פי סוג בית הספר: דימוי עצמי חברתי, מוטיבציה להישגים ודימוי עצמי לימודי, ועל פי מגדר התלמיד: דימוי עצמי חברתי, מוטיבציה להישגים ודימוי עצמי לימודי. לא קיימות אינטראקציות מובהקות סטטיסטית של סוג בית הספר והמגדר בדימוי עצמי חברתי ובמוטיבציה להישגים.

### הקשר בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא ובין מידת הדימוי העצמי

אשר לקשרים בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא לדימוי העצמי שוער כי יימצא קשר כזה. ובכן, כדי לבחון האם קיים קשר בין ההישגים למידת הדימוי העצמי, נערכו מבחני מתאם פירסון. המתאמים נבחנו באמצעות מדדי המבחן (המדד הכללי, הבנת רובד גלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני) בשני סוגי הטקסטים (הספרותי והעיוני) ובאמצעות שלושת גורמי השאלון של הדימוי העצמי (דימוי עצמי חברתי, מוטיבציה להישגים ודימוי עצמי לימודי) (ראו לוח 7).

לוח 7: מקדמי מתאם פירסון עבור הקשרים בין ממדי הבנת הנקרא בטקסטים השונים לגורמי שאלון הדימוי העצמי ( $df = 102$ )

סוג הטקסט	ממדי הבנת הנקרא	דימוי עצמי חברתי	מוטיבציה להישגים	דימוי עצמי לימודי
ספרותי	הבנת רובד גלוי	.11	.05	.24*
	פרשנות והיסק	.10	-.03	.17
	הערכה וביקורת	-.09	-.06	.18
	ידע לשוני	.10	.00	.10
	מדד כללי	.07	-.03	.22*
עיוני	הבנת רובד גלוי	.07	.07	.29**
	פרשנות והיסק	-.10	.00	.05
	הערכה וביקורת	-.06	.18	.13
	ידע לשוני	.10	.14	.11
	מדד כללי	.00	.13	.17

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

הממצאים מעידים שעל פי השערת המחקר קיים קשר חיובי בין ההישגים בהבנת הנקרא בטקסט ספרותי ובין הממד של דימוי עצמי לימודי. נוסף על כך, נמצא קשר חיובי בין הבנת הרובד הגלוי בשני סוגי הטקסטים לדימוי עצמי לימודי.

**לסיכום**, על פי שאלות המחקר נמצא מגוון ממצאים המעידים על הבדלים בשלושת הגורמים שבהם עוסק המחקר: הישגים בהבנת הנקרא, מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי, על פי סוג בית הספר ומגדר התלמידים. נוסף על כך, נמצאו קשרים בין ההישגים במבחן הבנת הנקרא לבין המוטיבציה לקריאה והדימוי העצמי. חלק מן הממצאים מאוששים את השערות המחקר ותואמים את הספרות המקצועית בתחום, אך מקצתם מפריכים את ההשערות ומחייבים בחינה מעמיקה בהמשך.

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון קשרים בין הישגים בהבנת הנקרא ובין מוטיבציה לקריאה ודימוי עצמי בקרב תלמידי כיתה ד' הלומדים בבית ספר ממלכתי ובבית ספר ממלכתי-דתי, על פי מגדר התלמידים. תחילה יידונו ממצאים הקשורים להבדלים בהישגים בהבנת הנקרא, לאחר מכן ממצאים הקשורים להבדלים במוטיבציה לקריאה ולבסוף הממצאים שקשורים להבדלים בדימוי העצמי. כל תת-פרק יעסוק בהבדלים הקשורים לסוג בית הספר ולאחר מכן בהבדלים שקשורים למגדר.

### הבנת הנקרא

השערת המחקר שגרסה כי הישגיהם יהיו גבוהים יותר בטקסט הספרותי בהשוואה לטקסט העיוני, אוששה במלואה. ממצאי המחקר מעידים על הישגים גבוהים יותר בטקסט ספרותי לעומת טקסט עיוני הן במדד הכללי והן בכל אחד מארבעת רבדיו (הרובד הגלוי, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת וידע לשוני). ממצאים אלו נתמכים בראיות אמפיריות לאורך השנים המראות כי טקסט עיוני קשה להבנה מטקסט ספרותי בקרב ילדים ונוער (Botsas, 2017; Diakidoy et al., 2005). ההסבר לכך קשור לאופיו של טקסט עיוני הדורש שליטה במיומנויות קוגניטיביות מסדר גבוה, כגון הסקת מסקנות, תכנון וארגון מידע (Eason et al., 2012). מיומנויות אלה לא נרכשות לבד, אלא יש להקנותן לתלמידים. אולם תוכנית הלימודים בתחום השפה אינה מבקשת ללמד במכוון אסטרטגיות למידה לשיפור מיומנויות מסדר גבוה. בשל כך התלמידים מתקשים בהבנת טקסטים עיוניים היוצרים תשתית ללימוד כל מקצועות רבי המלל. הסבר נוסף לפערים בהישגים בין טקסט עיוני לספרותי מצוי בממצא כי מודל מנטלי יעיל לעיבוד טקסטים ספרותיים נוצר בילדות המוקדמת, לעומת המודל המסייע בהבנת טקסטים עיוניים שנוצר בגילים מאוחרים (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

השערת המחקר שעסקה בהבדלים בהישגים על פי סוג בית הספר, אוששה חלקית כאשר ההבדלים נמצאו ברובד פרשנות והיסק, לטובת תלמידי בית ספר ממלכתי-דתי בהשוואה לבית ספר ממלכתי. סימוכין לממצא זה נמצא במחקר שבו נמצא כי רמה גבוהה יותר של השתתפות דתית משפחתית מביאה לידי הישגים אקדמיים גבוהים יותר (Park & Bonner, 2008). זאת ועוד, תוכנית הלימודים של לימודי קודש בבית ספר ממלכתי-דתי מפגישה את הלומדים עם מגוון מפרשים, כגון רמב"ם, רמב"ן, רש"י ועוד, המציגים דעות שונות ונימוקיהן (משרד החינוך, 2015). לפיכך הלומד מבין טוב יותר קישוריות בין פסוקיות ומשפטים ובין יחידת שיח גלובלית (קפלן ורביד, 2009), ועוסק ברמות הגבוהות של הבנת המקרא, כגון רבדים של פרשנות ושל הקשר רחב (שליסל, 2015).

ממצא שלא תואם את השערת המחקר, הוא הפער בידע לשוני בטקסט עיוני: ההישגים במדד זה בקרב בנות בבית ספר ממלכתי גבוהים במובהק בהשוואה לבנות בבית הספר הממלכתי-דתי. ההסבר עשוי להימצא אף הם בהבדלים בחינוך הניתן במגזרים השונים, בדומה לממצא הקודם ברובד פרשנות והיסק. הן בחברה החילונית והן בחברה הדתית ישנה שאיפה, החל מגיל צעיר של הבנות, להעדפה מתקנת ושוויונית בין הבנים לבנות. החברה הדתית רואה את השוויון המגדרי בהזדמנויות בפתחה של מדרשות להעמקת הלימוד במקצועות הקודש (אדמונית, תשס"ב), שהיו פעם מנת חלקם של בנים בלבד.



בחינוך הממלכתי מושם דגש חזק בלימוד של מדעים מדויקים, כדי לאפשר לבנות לרכוש מקצועות "נחשבים" עם שכר גבוה יותר. לימוד מדעים מדויקים מצריך קריאת טקסטים עיוניים המרחיבים את ידע העולם בתחומים אלו. לפיכך יש מקום להניח שהבנות הדתיות נחשפות יותר לטקסטים הקשורים למקצועות קודש לעומת בנות חילוניות שנחשפות יותר לטקסטי מידע. בזכות קריאת טקסטים אלו, גדל אוצר מילים (Cunningham & Stanovitch, 1997) וכנראה עולים ההישגים במדד ידע לשוני.

מבחינת ההבדלים בהישגים בהבנת הנקרא בין הבנים לבנות, נמצא כי ההישגים בשני סוגי הטקסטים גבוהים יותר בקרב בנים בהשוואה לבנות, ברובד הפרשנות וההיסק וברובד הידע הלשוני. ממצא זה סותר את השערת המחקר ולא עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקרים הקודמים (Chiu et al., 2012) ועם התוצאות במבחני המיצ"ב בשנים 2008-2013, שמהן עולה תמונה עקבית של פערים לטובת הבנות בכל דרגות הכיתה (פינקלשטיין, 2012; רפ, 2014). עם זה החוקרים שתחום עניינם משלב בין המגדר להישגים בקריאה ובהבנת הנקרא, אינם תמימי דעים. כמה מהם מציינים כי בסביבות גיל 10, כלומר בכיתה ד', כמו במחקר הנוכחי, קיים דמיון מגדרי בהישגים בהבנת הנקרא (רפ, 2014). אחרים מראים כי הישגי הבנים גבוהים מהישגי הבנות (McGee Bailey, 1996) ויש כאלה שמראים כי ההבדלים קשורים לנושא הטקסט (Brantmeier, 2003; Taube & Munck, 1996). על כן, ממצאי המחקר הנוכחי דורשים העמקה נוספת במחקרי ההמשך.

### מוטיבציה לקריאה

בנושא המוטיבציה לקריאה שוער כי התלמידים בבית ספר ממלכתי-דתי יגלו מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה, לעומת חבריהם הלומדים בבית ספר ממלכתי. הממצאים מעידים כי השערה זו אוששה חלקית: בגורם מטרות קריאה התלמידים בבית הספר ממלכתי-דתי הציגו מוטיבציה גבוהה בהשוואה לתלמידים בבית ספר ממלכתי. חשוב לציין כי בכלל חסרים מחקרים שבוחנים קשרים בין המוטיבציה לדת, אם כי נמצאו עדויות שתומכות בממצאי המחקר הנוכחי שלדת יש תפקיד המניע את הפרט ללמידה (זועבי, 2012). ננסה להציע הסבר נוסף לממצא הקשור דווקא לגורם מטרות הקריאה. חשוב לראות כי גורם זה מורכב מקטגוריות האלה:

1. סקרנות העוסקת בקריאה בתחומי העניין.
2. מעורבות העוסקת ביכולת הילד להזדהות עם הדמויות ולדמיין את המצבים המתוארים בסיפורים.
3. חשיבות המוענקת להישגים גבוהים בקריאה, בהשוואה לתחומים אחרים.
4. הכרה וציונים המציינים את תגובות הסביבה לקריאה הטובה של הילד.
5. תחרות.

בסיכומו של עניין, מטרות הקריאה קובעות האם הקריאה תהיה בעלת משמעות לפי הגדרתם של גתרי וויגפילד (Guthrie & Wigfield, 2000). מכאן שיש לתת את הדעת מדוע התלמידים בבית ספר דתי מדווחים על מוטיבציה לקריאה בעלת משמעות יותר מחבריהם בבית ספר ממלכתי. לצורך הסבר ממצא זה ראוי לפנות לאורח החיים ולמנהגים של התרבות הדתית. לרוב שעות הלימוד של התלמיד לא מסתיימות ביום שישי בסיום בית הספר, אלא ממשיכות לתוך השבת. בשולחן שבת, משפחות רבות נוהגות

להגיד דבר תורה על פרשת השבוע, המביא סימוכין מדברי חכמים ומשלב בין התורה שבכתב למסורת, לתורה שבעל פה ולדברי חז"ל. ככל שגדלים הילד או הילדה, המשפחות מעבירות את האחריות לדבר התורה אליהם. על הילד לחפש פנינה מפרשת השבוע ולהעביר למשפחה. ככל שהילד ייתן יותר סימוכין, כך העוצמה וקרנו של דבר התורה יעלו בעיני השומעים. מכאן שמטרות הקריאה של הילד יתחדדו מתוך השאיפה לומר דבר תורה מהותי ומתוך רצון למצוא פרשנות אחרת שאחרים עוד לא שמעו.

השערה אחרת גרסה כי הבנות ידווחו על מידת מוטיבציה גבוהה יותר מזו של הבנים. אף ההשערה הזו, בדומה לקודמת, אוששה חלקית. בגורם סיבות חברתיות לקריאה נמצא ממוצע גבוה יותר בקרב בנות בהשוואה לבנים. ידוע כי לאורך השנים ובמגוון מדינות, המחקרים מציגים תמונה החוזרת על עצמה ולפיה המוטיבציה לקריאה בקרב בנות גבוהה מזו שמדווחים עליה הבנים (Chiu, 2018). מכאן שממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקרים הקודמים. נוסף על כך, אפשר למצוא הסבר אחר להבדלים בגורם סיבות חברתיות לקריאה. גורם זה מורכב משתי קטגוריות האלה: חברה העוסקת בקריאה לפני חברים, הורים ואחים; ומחויבות הנוגעת למטלות הקריאה שיש לבצע בבית הספר. המחקרים מעידים כי בתחום הקריאה הבנים ממושמעים פחות ויוצרים פחות יחסי קרבה עם מוריהם בהשוואה לבנות, וכי ההבדלים בין המינים באים לידי ביטוי בהתנהגות המאופיינת בפתיחות שמציגות הבנות (Reilly et al., 2019). על בסיס סימוכין אלה אפשר להסביר את הממצא הקשור לגורם סיבות חברתיות לקריאה במחקר הנוכחי.

ההשערה שעסקה במציאת הקשר בין מידת המוטיבציה לקריאה להישגים במבחן הבנת הנקרא, אוששה אף היא חלקית. הממצאים מעידים על קיום הקשר בין ההישגים הן בטקסט ספרותי והן בטקסט העיוני במבחן ובין הגורם יכולת ותחושת מסוגלות בשאלון המוטיבציה. כלומר ככל שיכולת ותחושת מסוגלות תעלה, כך ההישגים בהבנת הנקרא יהיו גבוהים יותר. ממצאים אלו נתמכים בספרות המקצועית בכך ששיפור המוטיבציה לקריאה מביא לידי שיפור בהישגים בהבנת הנקרא (Becker et al., 2010). במידה ספציפית, גורם "יכולת ותחושת מסוגלות" מורכב מקטגוריות מסוגלות עצמית, אתגר והימנעות. מחקרים מראים כי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מאפשרת לתלמידים לחוש שהם שולטים בלמידה. נוסף על כך, הם נוטים להיות מעורבים יותר בלמידה ולהתמודד עם אתגרים. בשל כך הם מבינים טוב יותר את הנקרא (בן צבי ופרימור, 2011; Guthrie & Davis, 2003).

### **הבדלים בדימוי העצמי**

השערת המחקר גרסה שדימוי עצמי גבוה יותר ייצא בקרב בנים לעומת בנות, ולבנים הדתיים הדימוי העצמי יהיה הגבוה ביותר, אוששה חלקית ובממד דימוי עצמי לימודי בלבד. ההסבר שעל פיו הבנים הדתיים מעידים על דימוי עצמי לימודי גבוה ביותר, תואם את הספרות המקצועית. כך גברים מדווחים על דימוי עצמי אקדמי גבוה יותר בהשוואה לנשים (Parker et al., 2018), ונמצא כי לאנשים דתיים דימוי עצמי גבוה בהשוואה לאנשים דתיים פחות (Błażek & Besta, 2012). עוד הסבר להבדלים בדימוי עצמי לימודי שנמצאו במחקר הנוכחי יכול להימצא ביהדות, שבה יש לברך את הורי הרך הנולד בברכה: "שתזכו לגדלו לתורה, לחופה ולמעשים טובים". משמע, המצווה של בן יהודי הוא לימוד התורה:

"כִּי מִצָּאֵי חַיִּים, וַיִּפְקֶן רָצוֹן מֵה'" (משלי ח, לה), כאשר מצווה זו אינה מחייבת את הנשים (רוזנברג, 2006). מכאן, הערכים החברתיים שעליהם גדלים ומתחנכים בנים במגזר הדתי, נשענים על אחריות ללמידה. לעומת זאת, הבן שגדל בחברה החילונית, עשוי אף הוא לפתח ערכים המסתמכים על חשיבות הלימודים, אך לא מוטל עליו עול מצוות ולחצים חברתיים הקשורים ללימוד. לפיכך הדימוי העצמי הלימודי של הבנים הדתיים שלומדים ומקיימים את המצווה של הלימוד, גבוה מדימוי העצמי הלימודי של הבנים החילונים ושל הבנות בשני המגזרים.

השערת המחקר שדנה בקשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים במבחן הבנת הנקרא, אוששה חלקית. ממצאי המחקר מעידים כי קיים קשר חיובי בין דימוי עצמי לימודי להישגים בהבנת הנקרא, בטקסט הספרותי. ממצאים אלו אפשר לקשר לממצאים הקודמים במחקרנו, ולפיהם ההישגים בטקסט הספרותי נמצאו גבוהים מההישגים בטקסט העיוני. ידוע ממחקרים קודמים כי הצלחה לימודית משפרת את תחושת הדימוי העצמי (Naderi et al., 2009) וכי דימוי עצמי גבוה מסייע בהישגים לימודיים גבוהים (Li et al., 2018). ממצאי המחקר הנוכחי ממקדים קשר זה בין הישגים לימודיים גבוהים לדימוי עצמי לימודי לתחום ספציפי של הבנת טקסטים נרטיביים בהבנת הנקרא בקרב תלמידים בכיתה ד'.

ממצא אחר הקשור לקשר בין דימוי עצמי לימודי להישגים במבחן הבנת הנקרא, מעיד על הימצאות קשר חיובי בין דימוי עצמי לימודי להישגים בהבנת הרובד הגלוי בשני סוגי הטקסטים. משמעות הרובד הגלוי בהבנת הנקרא היא שהתשובה לשאלה נמצאת מפורשות בטקסט. כל זאת מתוך ניגוד לשאלות ברובד הסמוי או שאלות של פרשנות והיסק, שבהן אי אפשר למצוא תשובות הכתובות בטקסט. על כן כאשר התלמיד עונה על שאלה הקשורה לרובד הגלוי, בעת שהוא מצליח לאתר את התשובה, הוא יודע מייד כי צדק וסביר שהיה נותן משוב עצמי חיובי על הצלחה במשימה. מכך עולה הדימוי העצמי הלימודי שלו של הצלחה בשאלות האלה.

## סיכום והמלצות

למרבה הצער, האופטימיות שמלווה בדרך כלל תלמידים רבים בכניסה לבית הספר, האמונה העצמית והמוטיבציה הפנימית והמשמעותית פוחתות עם השנים (Jacobs et al., 2002). על כן טיפוח המוטיבציה לקריאה וחיזוק הדימוי העצמי הלימודי מוקדם ככל האפשר, קריטיים בגיל היסודי. מיומנויות אלה עשויות לעזור לתלמידים להתמודד עם האתגרים שבית הספר מזמן, ולאפשר להם להימנע מהתנסויות הלא מוצלחות שעלולות להשפיע לרעה בהמשך החיים. כל אלה חשובים במיוחד בתחום החינוך הלשוני ועל פי מטרת העל של משרד החינוך שהיא טיפוח "אדם אורייני, היודע ואוהב את שפתו ומסוגל להשתמש בה [...] בקריאה ובכתיבה לשם היכללות בחברה ובתרבות וכתשתית ללמידה והרחבת הדעת [...] בפיתוח הכישורים הלשוניים" (בלום-קולקה ואחרות, 2003, עמ' 11). כאן תפקידם של המורים בחינוך היסודי כסוכנים המסוגלים לסייע ללומד להציב את יעדיהם ולתת משוב בעת הצורך, לא מיועד להחלפה (Pajares, 2002).

עולות מכאן כמה המלצות יישומיות לשדה החינוך הנובעות מתוך ממצאי המחקר הנוכחי. הראשונה שבהן באה להעלות למודעות של מורים ומנהלים כי יש ליישם בכיתות הלימוד תוכניות התערבות שמיועדות לא רק לשיפור הישגים לימודיים, אלא משלבות עבודה על רכיבים מוטיבציוניים-רגשיים.

ההמלצה השנייה ממוקדת בחשיבות הגישור על הפער שבהישגי התלמידים בין הטקסט הספרותי לעיוני. בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים עבודה זו עשויה להתרחש במגוון של דרכים. להלן הצעות מספר:

1. חשיפה גדולה יותר לטקסט העיוני.
  2. בחירת תכנים מעולמם של הילדים כדי לקרב אותם לטקסטים אלה.
  3. יישום האסטרטגיות בכל המקצועות רבי המלל, כדוגמת תוכנית שלהב"ת (שילוב הבנה והבעה במקצועות הלימוד בבית הספר), המונהגת בחינוך העל-יסודי.
- אשר להמלצות תאורטיות ומתודולוגיות העשויות לבוא לידי ביטוי במחקרי המשך, חשוב להשתמש במדגם גדול ומקיף יותר כדי להגיע לממצאים מהימנים יותר. רצוי להרחיב את טווח שכבות הגיל ולגוון בבחירת האזורים הגאוגרפיים שיאופיינו ברמות סוציו-אקונומיות למיניהן. במחקרים עתידיים כדאי לבחון את השפעתה של תוכנית התערבות שעניינה בשיפור המוטיבציה לקריאה או חיזוק הדימוי העצמי על הישגיהם של התלמידים בהבנת הנקרא ולקשר בין המדדים השונים זה מזה.

## רשימת מקורות

- אדמונית, ב' (2002). חינוך הבת והבן – כפילות ביעוד. **בשדה חמד**, 45, 153-158.
- אלמוג, ש' (2002). "ואותן השמות עומדים לדורות" – על עברית ומשפט. **מחקרי משפט**, 18(2-1), 373-398.
- ארגמן, ע' (2015). שפה דתית בכתיבה אקדמית: פער, או פער לכאורה? **גילוי דעת**, 8, 95-126.
- בלום-קולקה, ש', גרבר, ר', מרום, י' ואהרוני, ב' (2003). **תכנית הלימודים בחינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות: לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**. משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בן צבי, ג' ופרימור, ל' (2011). **הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, היוזמה למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הלפרין-קדרי, ר' (2002). "ושיננתם לבניך – ולא לבנותיך" – הרהורים מן העבר השני של המחיצה: על הכללה והדרה של נשים בשפת ההלכה. **מחקרי משפט**, 18(2-1), 353-372.
- זועבי, ח' (2012). **הקשר בין משתנים תרבותיים לבין בחירה של אסטרטגיות התערבות בקרב עובדים סוציאליים ערבים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל-אביב.
- טוב לי, א' (2017). "רק חננות קוראות ספרים": עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות. **בין השורות**, 2, 33-50.

- טוב לי, א' ופריש, יי (2014). **המסע האורייני: תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתובה**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- טוירמן, ד' (2011). **דימוי עצמי ושביעות רצון מעבודה בקרב נשים וגברים בעלי לקות אינטלקטואלית בתעסוקה מוגנת** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- משרד החינוך. (2015). **תכנית לימודים מקרא ממלכתי-דתי גן-י"ב**.
- משרד החינוך. (2018). **הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה**.
- פינקלשטיין, א' (2012). **החינוך הממלכתי-דתי: תמונת מצב, מגמות והישגים**. נאמני תורה ועבודה.
- פינקלשטיין, ה' (2011). **תפיסת האקלים, חרדה, דימוי עצמי והישגים לימודיים, אצל תלמידים העוברים מלמידה חדשנית בבית הספר היסודי ללמידה מסורתית בחטיבת הביניים** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- קורץ, ל' (2010). **דימוי עצמי ודימוי גוף. ביטאון הסיעוד האונקולוגי בישראל, 19(3), 31-37**.
- קפלן, ד' ורביד, ד' (2009). **הקשר בין קריאת ספרים להבנת הנקרא ולכישורים לשוניים: מחקר התפתחותי פסיכולינגוויסטי**. **מידעת, 5, 4-18**.
- קרליץ, צ' וקשת, נ' (2018). **גורמים מניעים להצלחת תלמידים במבחני פיזה 2015: תוצאות מ ישראל**. מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.
- קרני, צ' (2003). **הממד הדתי כמאבחן לשוני. דרך אפרתה, 11, 129-147**.
- קרני, צ' (2016). **על הקשר בין מגדר, דת ולשון. בתוך ס' רוזמרין וי' רוזנסון (עורכים), דעת לשון: מחקרים בלשון העברית לתקופותיה (כרך ב, עמ' 151-163)**. אפרתה.
- רוזנברג, ש"ג (2006). **רואים את הקולות: למדנות ישיבתית ויקול נשי בלימוד תורה**. **מסכת, ה, 45-68**.
- רפ, יי (2014). **פערי הישגים בין בנים לבנות במתמטיקה ובשפה: מה אפשר ללמוד מניתוח פערים אלו בקרב תלמידי ישראל? ראמ"ה**.
- שליסל, מ' (2015). **ארבעה ממדים בהוראת תנ"ך**.
- Bailey, A. J. (2003). Self-image, self-concept, and self-identity revisited. *Journal of the National Medical Association, 95*(5), 383-386.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes, 43*(2), 79-120. [https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1)

- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Błażek, M., & Besta, T. (2012). Self-concept clarity and religious orientations: Prediction of purpose in life and self-esteem. *Journal of Religion and Health*, 51(3), 947-960. <https://doi.org/10.1007/s10943-010-9407-y>
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(1), 1-27.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Chiu, M. M. (2018). Contextual influences on girls' and boys' motivation and reading achievement: Family, schoolmates, and country. In P. O. García & P. B. Lind (Eds.), *Reading achievement and motivation in boys and girls* (pp. 49-63). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75948-7_3)
- Chiu, M. M., McBride-Chang, C., & Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 391-405. <https://doi.org/10.1177/0022219411431241>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.934>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different

- types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528. <https://doi.org/10.1037/a0027182>
- Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences*, 50, 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.009>
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- 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). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hidi, S. (2000). An interest 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* (pp. 309-339). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511550362>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences

- across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Kim, H. K. (2009). Analyzing the gender division of labor: The cases of the United States and South Korea. *Asian Perspective*, 33(2), 181-229. <https://doi.org/10.1353/apr.2009.0022>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Sex differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- McGee Bailey, S. (1996). Shortchanging girls and boys. *Educational Leadership*, 53(5), 75-79.
- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 222-261). Guilford Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Self-esteem, gender and academic achievement of undergraduate students. *American Journal of Scientific Research*, 3, 26-37.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645-658. <https://doi.org/10.1037/a0018769>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Park, H. S., & Bonner, P. (2008). Family religious involvement, parenting practices and academic performance in adolescents. *School Psychology International*, 29(3), 348-362. <https://doi.org/10.1177/0143034308093677>
- Parker, P. D., Van Zanden, B., & Parker, R. B. (2018). Girls get smart, boys get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic



- social comparison and achievement. *Learning & Instruction*, 54, 125-137. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.002>
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z>
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.048>
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000356>
- Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C., & Seay, R. C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and pro-social attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(6), 867-880. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0281>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND. <https://videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>
- Solheim, O. J., & Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 107-126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.
- Taube, K., & Munck, I. (1996). Gender differences at item level. In H. Wagemaker, K. Taube, I. Munck, G. Kontogiannopoulou-Polydorides, & M. Martin (Eds.), *Are girls better readers?: Gender differences in 32 countries* (pp.

- 53-98). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W., & Dionisio, J. L. (2003). *Policy and practice implications of the program for international student assessment (PISA) 2000: Report of the International Reading Association PISA Task Force*. International Reading Association.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). Guilford Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Series Ed.) & M. Lamb (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3: Socioemotional Processes* (7th ed., pp. 657-700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Wigfield, A., Galdstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspective, 10*(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- 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*(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Williamson, W. P., & Assadi, A. (2005). Religious orientation, incentive, self-esteem, and gender as predictors of academic dishonesty: An experimental approach. *Archive for the Psychology of Religions, 27*(1), 137-158. <https://doi.org/10.1163/008467206774355411>

## נספח

שאלה	הרכיב הנבדק	מחונן	ניקוד
<p>לפניכם משפטים ובהם מילים וביטויים מן הסיפור.</p> <p>התאימו לכל מילה מודגשת את הפירוש המתאים לה ממחסן המילים.</p> <p>1. <b>אדי ניחוח</b> עלו מן הסיר והתפשטו בכל הבית. _____</p> <p>2. האיכרה <b>כיחשה</b> ואמרה לנווד שאין לה אוכל בבית. _____</p> <p>3. האיכרה פתחה את הדלת <b>זעופת פנים</b>. _____</p>	ידע לשוני	<p>1. ריחות נעימים</p> <p>2. שיקרה</p> <p>3. כעושה</p> <p>התאמת שלוש תשובות נכונות = <b>3 נקודות</b></p> <p>התאמת שתי תשובות נכונות = <b>2 נקודות</b></p> <p>התאמת תשובה אחת נכונה = <b>1 נקודות</b></p>	3
<p>בחרו את התכונות המתאימות לנווד:</p> <p>א. עקשן וחרוץ</p> <p>ב. קמצן ועצלן</p> <p>ג. שקרן וטיפש</p> <p>ד. פיקח וערמומי</p> <p>הביאו מן הסיפור מעשה המדגים את התכונות שבחרתם</p>	הערכה וביקורת	<p>תשובה הכוללת בחירה של צמד תכונות בליווי מעשה מן הסיפור המדגים את התכונות שנבחרו.</p> <p>לדוגמה: <b>פיקח וערמומי</b></p> <p>- הנווד הצליח לשכנע את האיכרה להכניסו לביתה ולהכין לה מרק מגרזן, אך בעצם המרק שהכין לה קיבל את טעמו מהוספת ירקות, בשר ותבלינים.</p> <p>- בפקחותו ובערמומיותו הצליח הנווד להערים על האיכרה ולזכות בקערת מרק ובכך להשביע את רעבונו.</p>	5
<p>בשורה 42 כתוב: "במרתף נשארו עוד מעט מכל <b>אלה</b>".</p> <p>איזו מילה יכולה להחליף את המילה <b>אלה</b>?</p> <p>א. הגרזנים</p> <p>ב. הירקות</p> <p>ג. התבלינים</p> <p>ד. הקיסרים</p>	אוצר מילים	ב'	5