



משרד החינוך

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה
לשכת המדען הראשי

אוניברסיטת תל-אביב

בית הספר לחינוך
המרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי

אוריינות הקריאה בישראל

ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה PIRLS 2006

רות זוזובסקי ועילית אולשטיין

מחקר זה בוצע במימון ובליווי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) ולשכת המדען הראשי של משרד החינוך
הממצאים הם על אחריות החוקרות
הדעות המובעות בפרסום זה אינן מייצגות בהכרח את עמדת משרד החינוך

הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב

PIRLS 2006 Reading Literacy

Study In Israel

Ruth Zuzovsky & Elite Olshtain

חוקרות: פרופ' עילית אולשטיין ופרופ' רות זוזובסקי

מסת"ב ISBN ???????

©

כל הזכויות שמורות למשרד החינוך, ולמרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי באוניברסיטת תל-אביב

אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני (לרבות צילום והקלטה)

עיבוד נתונים: אביבה שורק
איסוף וטיפול בנתונים: יובל פרסבורגר
עריכה לשונית: גיא פרמינגר
סדר מחשב ועימוד: אבי טל
עיצוב עטיפה: גילה גלעד

הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב
רחוב חיים לבנון 23, תל-אביב

יצא לאור בשנת תשס"ח – 2008

חברי ועדת היגוי PIRLS 2006 בישראל מטעם ראמ"ה¹ (לפי סדר א – ב):

¹ ביוני 2006 הועברה האחריות למחקר מלשכת המדען הראשי לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

פרופ' דורית רביד	יו"ר הועדה בי"ס לחינוך – אוניברסיטת תל אביב
ד"ר מחמוד אבו-פנה	מפמ"ר להוראת השפה הערבית – משרד החינוך
גב' לאה אחימרים	האגף לחינוך יסודי – משרד החינוך
גב' נורית בן מנחם	מינהל החינוך הדתי – משרד החינוך
ד"ר ענת בן סימון	המרכז הארצי לבחינות ולהערכה
גב' ראודה כרייני	האגף לתוכניות לימודים – משרד החינוך
גב' שרה רויטר	האגף לחינוך יסודי – משרד החינוך
גב' מזל שניאק	מפמ"ר להוראת השפה העברית – משרד החינוך
פרופ' דוד שר	הפקולטה לחינוך – אוניברסיטת חיפה

נציגי ראמ"ה בועדה:

ד"ר ענבל רון קפלן	מנהלת תחום מבחנים בינלאומיים
ד"ר יואל רפ	מנהל אגף מבחנים

מרכזת הועדה (עד יוני 2006) : גב' תמר רונן

תוכן העניינים

1. מחקר PIRLS 2006

- 1.1 מבוא
- 1.2 המדינות המשתתפות
- 1.3 התלמידים הנבחרים
- 1.4 המונח "אוריינות קריאה"
- 1.5 יעדי הקריאה וסוגי הטקסט הקשורים אליהם
- 1.6 מיומנויות הקריאה ואסטרטגיות הקריאה
- 1.7 ההקשרים של למידת הקריאה והמסגרת המושגית של המחקר
 - 1.7.1 ההקשר הלאומי והקהילתי
 - 1.7.2 ההקשר הביתי
 - 1.7.3 ההקשר הבית-ספרי והכיתתי
- 1.8 שאלוני המחקר
- 1.9 המבחן באוריינות קריאה – מבנה, צינור ומימנות
 - 1.9.1 מרכיבי המבחן
 - 1.9.2 צינור המבחנים ומימנותם
- 1.10 סולמות הציונים במבחן באוריינות קריאה במחקר PIRLS
 - 1.10.1 ציוני סבירות
 - 1.10.2 ציוני אחוזים

2. המדגם

- 2.1 אוכלוסיית-המטרה הבינלאומית והגריעות ממנה
- 2.2 אוכלוסיית-המטרה בישראל והגריעות ממנה
- 2.3 יחידות הדגימה וגודל המדגם
- 2.4 בתי-ספר מחליפים
- 2.5 שיטת הדגימה והשיכוב
- 2.6 המדגם שתוכנן והמדגם בפועל
- 2.7 משקלות הדגימה

3. ההישגים באוריינות קריאה

- 3.1 הישגי ישראל באוריינות קריאה – השוואה בינלאומית
- 3.2 מגמות שינוי בממוצע ההישג בין 2001 ל-2006
- 3.3 פערי מגדר באוריינות קריאה
- 3.4 הישגים באוריינות קריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע
- 3.5 פערי מגדר בקריאה לשם התנסות ספרותית ובקריאה לשם רכישת מידע
- 3.6 מגמות שינוי בהישגים באוריינות קריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע
 - מ-2001 ל-2006

- 3.7 פערי הישגים במיומנויות הקריאה השונות
- 3.8 פערי מגדר בהישגים במיומנויות הקריאה
- 3.9 מגמות שינוי בהישגים במיומנויות הקריאה מ-2001 ל-2006
- 3.10 ההישגים באוריינות קריאה בישראל על-פי שכבות המדגם ("ערכים סבירים")

4. סיפי ההישג (benchmarks) באוריינות קריאה

- 4.1 מהם סיפי ההישג?
- 4.2 כיצד קובעים את היכולת והכישורים המאפיינים את כל אחד מסיפי ההישג?
- 4.3 כיצד יש לפרש את תיאורי היכולת והכישורים המאפיינים כל אחד מסיפי ההישג?
 - 4.3.1 ההישג ברמה הנמוכה של סולם הקריאה של PIRLS 2006
 - 4.3.2 ההישג ברמת-הביניים של סולם הקריאה של PIRLS 2006
 - 4.3.3 ההישג ברמה הגבוהה של סולם הקריאה של PIRLS 2006
 - 4.3.4 ההישג ברמת המתקדמים של סולם הקריאה של PIRLS 2006

5. בית הלומד

- 5.1 התנסויות בקריאה של הילדים עם הוריהם בטרם החלו ללמוד בבית-הספר
- 5.2 משאבים תומכי אוריינות קריאה בבית הלומד
- 5.3 ספרים בבית התלמיד – דיווחי הורים ותלמידים
- 5.4 ספרי ילדים בבית – דיווחי הורים
- 5.5 השכלת ההורים
- 5.6 היקף התעסוקה של ההורים
- 5.7 סוגי התעסוקה של ההורים
- 5.8 הרגלי הקריאה של ההורים
- 5.9 קריאה לשם הנאה בקרב ההורים
- 5.10 עמדות ההורים כלפי קריאה (PATR)
- 5.11 השפה הדבורה בבית
- 5.12 ארץ-המוצא של ההורים

6. עמדות תלמידים כלפי קריאה, דימוי עצמי כקורא ופעילות קריאה שתלמידים מקיימים מחוץ לבית-הספר

- 6.1 עמדות תלמידים כלפי קריאה ומגמות שינוי בהן מ-2001 (SATR)
- 6.2 מדד דימוי עצמי כקורא ומגמות שינוי במדד מ-2001 ל-2006
- 6.3 עיסוק בקריאה מחוץ לבית-הספר
 - 6.3.1 קריאת טקסטים ספרותיים מחוץ לבית-הספר
 - 6.3.2 קריאת טקסטים מידעיים מחוץ לבית-הספר
 - 6.3.3 הזמן המוקדש לקריאת ספרים ועיתונים לעומת הזמן המוקדש לקריאה באינטרנט

6.3.4 קריאה לשם הנאה מחוץ לכותלי בית-הספר

7. תוכניות הלימוד ומערך למידת הקריאה בבית-הספר

- 7.1 מוכנותו של הילד לקריאה עם כניסתו לבית-הספר
- 7.2 הגיל שבו מתחילים ללמוד בבית-ספר יסודי
- 7.3 מידת השליטה של הילדים במיומנויות קריאה ערב כניסתם לבית-הספר – דיווחי הורים
- 7.4 מידת השליטה של הילדים במיומנויות קריאה ערב כניסתם לבית-הספר – דיווחי מנהלים
- 7.5 מאפיינים מבניים של תוכניות הלימודים בקריאה
- 7.6 מדיניות הוראת הקריאה
- 7.7 דגשים בתוכנית הלימודים בקריאה בזיקה למטרות הקריאה השונות
- 7.8 דגש בתהליכי קריאה בתוכנית הלימודים
- 7.9 הדגש הניתן ברמות הכיתה השונות למיומנויות קריאה ולאסטרטגיות קריאה
- 7.10 זמן הוראת הקריאה
- 7.10.1 הזמן המיועד באופן רשמי והזמן המוקדש בפועל להוראת לשון וקריאה (ישירות ובמסגרת המקצועות השונים)
- 7.10.2 מספר השעות השבועי המוקדש להוראת קריאה (ישירות ובמסגרת המקצועות השונים)
- 7.10.3 הזמן המוקדש באופן רשמי להוראת הקריאה במהלך השבוע – דיווחי מורים
- 7.10.4 התדירות של הוראת הקריאה במהלך השבוע
- 7.10.5 הקצאת זמן ההוראה לפעילויות שונות
- 7.11 ארגון הכיתה להוראת קריאה
- 7.12 גודל הכיתה בלימודי לשון וקריאה
- 7.13 תלמידים עם צרכים מיוחדים
- 7.14 זמינותם של מומחים לקריאה

8. המורים והוראת הקריאה בכיתות ד

- 8.1 השכלת המורים והכשרתם להוראת קריאה
- 8.2 מאפייני המורים המלמדים קריאה בכיתה ד : מין, גיל ושנות ניסיון
- 8.3 היקפי משרתם של המורים המלמדים קריאה בכיתה ד
- 8.4 משאבי הוראה
- 8.4.1 חומרי למידה שנעשה בהם שימוש בהוראת הקריאה – דיווחי מנהלים
- 8.4.2 חומרי למידה שנעשה בהם שימוש בהוראת הקריאה – דיווחי מורים
- 8.5 תכיפות השימוש בטקסטים ספרותיים ובטקסטים מידעיים
- 8.6 התדירות שבה מורים פועלים לפיתוח מיומנויות ואסטרטגיות של פענוח צלילים והבנת אוצר-מילים
- 8.7 התדירות שבה המורים פועלים לפיתוח מיומנויות ואסטרטגיות מורכבות בהבנת הנקרא

- 8.8 ההתנסות בקריאה בכיתה
- 8.8.1 קריאה בקול וקריאה דמומה בכיתה – דיווחי מורים
- 8.8.2 קריאה בקול וקריאה דמומה בכיתה – דיווחי תלמידים
- 8.8.3 הפעילויות שתלמידים עושים לאחר קריאה – דיווחי מורים
- 8.8.4 הפעילויות שתלמידים עושים לאחר קריאה – דיווחי תלמידים
- 8.8.5 התדירות שבה התלמידים עונים בכתב על שאלות בדפי-עבודה בנוגע לטקסט שקראו
- 8.8.6 התדירות שבה התלמידים כותבים תגובה על מה שקראו
- 8.8.7 התדירות שבה התלמידים נבחנו על מה שקראו
- 8.9 ספריות בבתי-הספר ובכיתות
- 8.10 השימוש בספריות
- 8.11 שיעורי-בית בקריאה (RFH)
- 8.12 הדגש המושם במקורות שונים להערכת התקדמותם של תלמידים בקריאה
- 8.13 דרכי הערכה של ביצועי תלמידים בקריאה
- 8.14 השימוש שהמורים עושים במידע הערכתי לגבי ההישגים בקריאה
9. ההקשר הבית-ספרי
- 9.1 מיקומו של בית-הספר
- 9.2 שיעורי התלמידים שבאים מבתים עם רקע חברתי-כלכלי נמוך – דיווחי מנהלים
- 9.3 שיעורי התלמידים ששפת המבחן אינה שפת-האם שלהם – דיווחי מנהלים
- 9.4 תפקידי המנהלים כפי שמשתקף מהקצאת הזמנים לתפקידיהם השונים
- 9.5 משאבי בית-הספר
- 9.6 פינות-עבודה למורים
- 9.7 מחשבים וזמינות מחשבים בבית-הספר למטרות הוראה
- 9.7.1 מחשבים וזמינות מחשבים בבית-הספר למטרות הוראה – דיווחי מנהלים
- 9.7.2 מחשבים וזמינות מחשבים בבית-הספר למטרות הוראה – דיווחי מורים
- 9.8 ממשק בית-בית-ספר
- 9.8.1 מדד מעורבות הורים-בית-ספר (HSI)
- 9.8.2 המידה שבה המורים מקיימים תקשורת עם ההורים
- 9.8.3 המידה שבה ההורים דנים עם ילדיהם על עבודות קריאה
- 9.9 אקלים בית-הספר
- 9.9.1 מידת החומרה שמנהלים מייחסים להיעדרויות מבית-ספר
- 9.9.2 אקלים בית-הספר על-פי תפיסת המנהלים (PPSC)
- 9.9.3 שביעות-הרצון של המורים מעבודתם (TCS)
- 9.9.4 סביבת בית-הספר על-פי תפיסת ההורים (PPSE)
- 9.9.5 אקלים בית-הספר על-פי תפיסת התלמידים (SPSC)
- 9.10 תחושת ביטחון בבית-הספר
- 9.10.1 מידת הביטחון שהתלמידים חשים בבית-הספר (SSS)

9.10.2 מידת הביטחון בבית-הספר על-פי תפיסת המנהלים (PPSS)

10. סיכום

מקורות

רשימת טבלאות

רשימת מוצגים

1. מחקר PIRLS 2006

1.1 מבוא

אוריינות קריאה הינה אחת היכולות החשובות שילדים רוכשים בשנות הלימוד הראשונות שלהם בבתי-הספר. יכולת זו מאפשרת את מימוש הפוטנציאל האישי של כל תלמיד ואת השתלבותו בחברה, ונחשבת ביטוי לקדמה חברתית ותנאי לרווחה כלכלית של המדינה. מאחר שזו יכולת כה מרכזית, היא נחשבת לאחד התוצרים המובהקים של כל מערכת חינוך.

ארגון ה-IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), אשר שם לו למטרה להעריך את תפוקותיהן של מערכות חינוך בעולם, כלל את יכולת הקריאה כבר במחזור המוקדם של מחקריו, שנערך בשנים 1971–1972 (Thorndike, 1973). במחזור זה נבחנו הישגיהם של תלמידים בגילאים 10–11 ו-14–15, וכן תלמידי כיתה יב. בשנים 1990–1991 ערך ה-IEA מחקר נוסף באוריינות קריאה. הפעם נבדקו הישגיהם של תלמידים מ-32 מדינות שלמדו בדרגות כיתה שבהן רוב התלמידים בני 9 או בני 14 (Elley, 1992; Wolf, 1995).

עשר שנים לאחר-מכן שימש מחקר זה בסיס למחזור מחקרי-אורך המכונה PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), אשר תוכנן לבחון אחת לחמש שנים את ההישגים באוריינות קריאה של תלמידי כיתה ד – דרגת כיתה שבה רוב הילדים כבר רכשו את יכולת הקריאה. המחקר הראשון בסדרה זו נערך ב-2001 (להלן: PIRLS 2001) ב-35 מדינות (Mullis, 2003; Martin, Gonzales & Kennedy). חוקריו הסתייעו במחקר הקודם לשם הגדרת המונח "אוריינות קריאה", גיבוש המסגרת המושגית של המחקר ובניית כלי המחקר. כלים אלה עברו שינויים מההרצה של 2001 (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001) והותאמו למחקר שנערך ב-2006 (להלן: PIRLS 2006).

ישראל השתתפה במחזור הראשון של המחקר שנערך ב-1971 (לוי, רפפורט ורימר, 1978), וחזרה והשתתפה שוב במחקר PIRLS 2001 (אולשטיין וזוזובסקי, 2004) וכן במחקר הנוכחי – PIRLS 2006 – יחד עם 45 מדינות וישויות מדיניות.

מחקר PIRLS 2006 ממשיך את המסורת של מחקרי PIRLS הקודמים, שיועדו לאסוף מידע על הישגים בקריאה ועל משתני הקשר רבים המתייחסים לגורמים בבית ובסביבת בית-הספר אשר רלוונטיים ללמידת קריאה. שאלונים שהועברו בקרב הורים, מורים ומנהלים היוו את הבסיס להפקת מידע על הזיקה שבין הישגי התלמידים, מאפייני תוכנית הלימודים, דרכי ההוראה, סביבת בית-הספר וסביבת הבית של הלומדים. השונית שנמצאה בין המדינות מאפשרת לבחון את השפעתם של משתני ההקשר השונים על הישגי לומדים בקריאה.

1.2 המדינות המשתתפות

במחקר PIRLS 2006 השתתפו 40 מדינות ו-5 מחוזות קנדיים. מבין אלה, 26 מדינות ו-2 מחוזות קנדיים השתתפו גם במחקר שנערך ב-2001. אל אלה הצטרפו ב-2006 14 מדינות חדשות ו-3 מחוזות קנדיים נוספים. יש לציין כי מבין 35 המדינות שנבחנו ב-2001 פרשו חמש: ארגנטינה, קולומביה, בליז, קפריסין ויוון.

בכל המדינות שהשתתפו נערך המחקר בסוף שנת הלימודים הרביעית. בחצי הכדור הדרומי (ניו-זילנד, סינגפור, דרום-אפריקה) הקדימו ובחנו את התלמידים בין אוקטובר לדצמבר 2005 – רק ארבע שנים לאחר המועד שבו נבחנו ב-2001. בחצי הכדור הצפוני, לעומת זאת, בחנו את התלמידים בין אפריל ליוני 2006 – חמש שנים לאחר המועד שבו נערכה הבחינה ב-2001.

טבלה 1.1 מפרטת את שמות המדינות והמחוזות שהשתתפו במחקר PIRLS בשנים 2001 ו-2006 ואת שמות אלה שהצטרפו רק ב-2006.

טבלה 1.1: רשימת המדינות שהשתתפו במחקר PIRLS

<u>2001 ו-2006</u>	צרפת
איטליה	קנדה – אונטריו
איסלנד	קנדה – קוויבק
אירן	רומניה
אנגליה	שוודיה
ארצות-הברית	
בולגריה	<u>2006 בלבד</u>
גרמניה	אוסטריה
הולנד	אינדונזיה
הונג-קונג	בלגיה הפלמית
הונגריה	בלגיה הצרפתית
רוסיה	גיאורגיה
סלובקיה	דנמרק
ישראל	דרום-אפריקה
לטביה	טייוואן
ליטא	טרינידד וטובגו
מולדובה	כווית
מקדוניה	לוקסמבורג
מרוקו	ספרד
נורווגיה	פולין
ניו-זילנד	קטאר
סינגפור	קנדה – אלברטה
סלובניה	קנדה – נובה סקוטיה
סקוטלנד	קנדה – קולומביה הבריטית

מוצג 2 בדוח הבינלאומי מספק מידע על מאפייני המדינות המשתתפות: גודל האוכלוסייה; שטח (בקמ"ר); צפיפות (במספר נפשות לקמ"ר); שיעור האוכלוסייה המתגוררת בערים; תוחלת החיים (בשנים); שיעור תמותת תינוקות בטרם הגיעו לגיל שנה (במספר מקרי מוות ל-100 לידות בשנה נתונה); התוצר הלאומי הגולמי לאדם (בדולרים, וכן כשהוא מתורגם לשווי כוח קנייה)²; שיעור ההוצאה לחינוך מתוך התוצר המקומי הגולמי; והיחס בין מספר הלומדים למספר המורים. כל אלה משמשים אינדיקטורים לרווחת המדינה. לבד מהונג-קונג וסינגפור, שבהן צפיפות האוכלוסין גבוהה ביותר (יותר מ-6,000 נפש לקמ"ר), ישראל הינה בין המדינות היחידות שצפיפות התושבים בהן עולה על 300 נפש לקמ"ר (יחד עם בלגיה והולנד). ישראל הינה אחת מ-12 מדינות שבהן שיעור האוכלוסייה המתגוררת בערים עולה על 90%. מבחינת האינדיקטורים המייצגים את רווחת המדינה, ישראל נמצאת מעל ל-18 מדינות וישויות שהשתתפו במחקר בגודל התוצר הלאומי הגולמי לנפש, בין המדינות שבהן שיעור ההוצאה לחינוך מתוך התוצר המקומי הגולמי הינו גבוה יחסית – 7% ויותר (יחד עם תשע מדינות וישויות נוספות), ובין 10 המדינות שהיחס בין מספר התלמידים למספר המורים בהן נמוך (12 תלמידים ופחות לכל מורה המלמד במערכת). אינדיקטורים אלה מציבים את ישראל בין המדינות המפותחות.

1.3 התלמידים הנבחרים

מחקר PIRLS יועד למדוד את הישגי התלמידים לאחר ארבע שנות חינוך, ולא את הישגי התלמידים בזיקה לגילם. מצב זה מתחייב, שכן הגיל שבו התלמידים מתחילים את לימודיהם בבית-הספר שונה ממדינה למדינה. יש מדינות, דוגמת מדינות מזרח אירופה ומדינות צפון אירופה, שבהן תלמידים מתחילים ללמוד בגיל שבע, ויש אחרות – כגון סקוטלנד, טרינידד וטובגו, אנגליה וכמה מהמחוזות בקנדה – שבהן תלמידים מתחילים ללמוד בבית-הספר בגיל חמש. בישראל גיל התחלת הלימודים (שש) ודרגת הכיתה שבה נערך המבחן (ד) תואמים את כוונותיהם של עורכי המחקר. הגיל הממוצע של התלמידים בכיתות ד שנבחנו בישראל הוא 10.1 שנים. הנתונים על דרגת הכיתה שבה נערך המבחן במדינות השונות, גיל התחלת הלימודים בבית-הספר וגילם הממוצע של התלמידים שנבחנו במדינות השונות מופיעים ב**מוצג 3 בדוח הבינלאומי**.

1.4 המונח "אוריינות קריאה"

צמד המילים "אוריינות קריאה" מכוון לכך שמדובר לא רק ביכולת לקרוא, אלא גם ביכולת לעשות רפלקסיה על הנקרא ולהשתמש ביכולת זו ככלי למימוש מטרות אישיות וחברתיות של הלומדים. ההגדרה של אוריינות קריאה במחקר הנוכחי זהה כמעט לזו ששימשה במחקר משנת 2001, למעט תוספת המדגישה את חשיבותה הכוללת של הקריאה גם בבית-הספר וגם מחוץ לו בחיי היומיום. ההגדרה הינה כדלקמן:

"אוריינות קריאה הינה היכולת להבין את צורות הלשון הכתובה הנדרשות על-ידי חברה ו/או מוערכות על-ידי הפרט, ולהשתמש בהן. קוראים צעירים יכולים להפיק משמעות

2 שווי כוח הקנייה (Purchasing Power Parities) מוצג ביחידות של מטבע לאומי לכל דולר ארצות-הברית.

ממגוון של טקסטים. הם קוראים לשם למידה, כדי להיות שותפים בקהילות קוראים בבית-הספר ומחוץ לו, ולשם הנאה." (Mullis et al., 2004)

הגדרה זו משקפת תיאוריות אחדות התופסות את תהליך הקריאה כתהליך הבנייתי (קונסטרוקטיבי) והידודי (אינטראקטיבי) (Anderson & Pearson, 1984; Chall, 1983;) (Ruddell & Unrau, 2004; Walter, 1999). קוראים נתפסים על-פיה כבונים פעילים של משמעות הנקרא, כבעלי ידע על-אודות אסטרטגיות של קריאה, כיודעים לעשות רפלקסיה על הנקרא, כבעלי עמדות חיוביות כלפי קריאה, וכמי שנוהגים לקרוא גם לשם הנאה וגם כדי לרכוש מידע (Clay, 1991; Langer, 1995; Thorndike, 1973).

קוראים יכולים ללמוד על סוגי טקסטים, ולרכוש ידע על-אודות העולם ועל-אודות עצמם. הם יכולים ליהנות ולרכוש מידע ממגוון הצורות שהטקסט מיוצג בהן בחיי היומיום, ביניהן צורות מסורתיות, כגון ספרים, עיתונים ומסמכים, וצורות מסורתיות פחות – אינטרנט, כתוביות בסרטי וידאו, בסרטי קולנוע ובסרטי טלוויזיה, עיתונות יומית, מודעות פרסומת וכתבות (Greaney & Neuman, 1990; OECD, 1999; Wagner, 1991).

המשמעות של הטקסט נבנית במפגש שבין הקורא, הטקסט וההקשר המסוים של התנסות הקריאה. הלומד מביא עימו למפגש זה לקט של מיומנויות ואסטרטגיות קוגניטיביות ומִטָּ-קוגניטיביות. הטקסט מכיל מרכיבים לשוניים ומבניים, וממוקד בנושא מסוים, וההקשר של אירוע הקריאה מעורר הִנְיָעָה (מוטיווציה) ומציב דרישות ואתגרים בפני הקורא. פעילות-גומלין פורמלית ולא-פורמלית מרחיבה את טווח ההזדמנויות להפקת משמעות וכן את הקריאה כהתנסות משותפת עם חברים ללימודים ומחוץ למסגרת הלימודים.

1.5 יעדי הקריאה וסוגי הטקסט הקשורים אליהם

בהגדרת האוריינות חבויים שלושה מרכיבים: מיומנויות הבנת הנקרא; יעדי הקריאה; והתנהגויות קריאה, כולל עמדות כלפי קריאה. היעדים קשורים על-פי-רוב לסוגי טקסט מסוימים, ומכתיבים התנסויות קריאה טיפוסיות.

שלוש המטרות העיקריות שלשמן אנשים קוראים הן: (1) עניין אישי והנאה; (2) השתתפות בחברה; (3) למידה. לגבי תלמידים בני 9 או 10 קיימות שתי מטרות עיקריות בקריאה: קריאה לשם הנאה וקריאה לשם למידה. בקריאה לשם הנאה נעשה על-פי-רוב שימוש בטקסט ספרותי, ואילו בקריאה לשם למידה נעשה שימוש בטקסט מידעי. להלן נשתמש במונחים "קריאה לשם התנסות ספרותית" ו"קריאה לשם רכישת מידע" כדי להבחין בין שתי המטרות.

בקריאת טקסט ספרותי הקוראים נוטים לשקוע בעולם שיצר בעבורם המחבר. הקוראים יכולים לחוות באמצעות טקסטים אלה עולמות שאינם מוכרים להם או לקשור טקסטים אלה לחוויות מוכרות יותר. סוג הטקסט הספרותי שנעשה בו שימוש במחקרי PIRLS הוא הסיפור, שכן כל סוגי הסיפורים, אפילו הדמיוניים, מאפשרים לקוראים לעשות רפלקסיה ולקשור אותם לאירועים המתרחשים בחיים הממשיים. הטקסטים עשויים לייצג את נקודת-המבט של המסַפֵּר או של הגיבור הראשי, או לייצג יותר מנקודת-מבט אחת. מידע ורעיונות ניתן לגלות מתיאור ישיר או להסיקם מתיאורי התרחשות ומדיאלוגים המובאים בטקסט.

בקריאה לשם רכישת מידע הקורא עסוק לא בעולם דמיוני, אלא בהיבטים שונים של המציאות עצמה. באמצעות טקסטים מידעיים אפשר להבין את העולם כמות שהוא, איך הוא היה בעבר ומדוע דברים פועלים כפי שהם פועלים. קוראים יכולים להפליג מעבר לרכישת מידע ולהשתמש במידע לצורך חשיבה ופעולה. אין צורך לקרוא טקסטים מידעיים מן ההתחלה ועד הסוף; אפשר לבחור קטעים. ארגון שונה של טקסט מידעי עשוי להציג דרישות שונות מן הקורא. לחלק מהטקסטים המידעיים יש רכיבים מארגנים, כגון כותרות, ולאחרים אין רכיבים מארגנים כאלה. טקסטים מידעיים יכולים להיות מאורגנים בסדר כרונולוגי – למשל, טקסט היסטורי, יומנים, מכתבים, ביוגרפיות או אוטוביוגרפיות, או הוראות לביצוע המחייבות לא רק קריאה ברצף אלא גם פעולה ברצף. לעיתים הטקסט המידעי מאורגן באופן לוגי – לדוגמה, טקסט מחקרי העוסק בסיבות ותוצאות, טקסט אשר משווה או מציג טיעונים בעד ונגד, טקסט המציג עמדה מסוימת בליווי עדויות, טקסט המנסה לשכנע. במצבים כאלה הקורא נדרש לעקוב אחר התפתחות הרעיונות ולהפעיל חשיבה עצמאית וביקורתית. לעיתים טקסטים מידעיים הינם אקספוזיטוריים, קרי, מציגים הסברים, מתארים אנשים או אירועים וכדומה. הטקסטים אינם חייבים להיות מילוליים בלבד; הם יכולים להכיל גם דיאגרמות, טבלות וגרפים. כמו-כן ייתכנו טקסטים הקוראים לפעולה מצד הקורא, כגון מודעות פרסום או הודעות.

מחקר PIRLS באוריינות קריאה התמקד בשני היעדים שתוארו: קריאה לשם התנסות ספרותית וקריאה לשם רכישת מידע ושימוש בו. כל אחת ממטרות הקריאה נבחנה על-פי סוג הטקסט המתאים לה: קריאה לשם התנסות ספרותית נבחנה באמצעות סיפורת, ואילו קריאה לשם רכישת מידע ושימוש בו נבחנה בדרך-כלל באמצעות מאמר מידעי או טקסט הדרכת. עם זאת, יש לזכור שחלוקה זו אינה מוחלטת, ויש טקסטים, כגון ביוגרפיות או אוטוביוגרפיות, שיכולים לשמש למטרות שונות. מאחר ששתי מטרות אלה חשובות באותה מידה לתלמידים צעירים, ההערכה שנעשת במחקר PIRLS כוללת כמות שווה של מטלות הבוחנות כל אחת מהן. לתוכן, לארגון ולסגנון המאפיינים סוגת טקסט יש השלכה לגבי הגישה שינקוט הקורא בבואו להבין את הטקסט (Graesser, Golding & Long, 1996; Kirsch & Mosenthal, 1989, 1991; Weaver & Kintsch, 1996).

1.6 מיומנויות הקריאה

המסגרת המושגית של PIRLS מגדירה ארבע מיומנויות של הבנת נקרא (תהליכי קריאה), הנבדלות זו מזו ברמת ההסקה או הפרשנות הכלולה בהן ובמידת התמקדותן במרכיבים תוכניים או מבניים של הטקסט. הגם שעל-פי רמת ההיסק קיים כאן דירוג מן הקל אל הכבד, המבחן מתמקד בכל אחת ממיומנויות הבנת הנקרא בנפרד. הפרדה זו מאפשרת התבוננות על כל אחת מרמות ההבנה של אוכלוסיית התלמידים שהשתתפו במבחן, וכן בחינת יחסי-הגומלין בין המיומנויות. להלן תיאור קצר של כל אחת מהמיומנויות.

מיקוד ואחזור מידע מפורש – הקורא מאתר בטקסט מידע מסוים או רעיון מסוים אשר רלוונטיים להבנת המשמעות הגלומה בטקסט. לא נדרשת כמעט הסקה כדי להבין את המידע המפורש, אשר במקרים רבים גם ממוקם במקום מסוים בטקסט – בתוך משפט או קטע – וקל

לזהותו. הבנה של קורא מיומן היא מיידית ואוטומטית ברמה זו. התהליכים הכלולים במיומנות זו הם:

- זיהוי מידע רלוונטי למטרת הקריאה;
- חיפוש אחר רעיונות מסוימים;
- חיפוש אחר הגדרות של מילים או משפטים;
- זיהוי המערך (setting) שבו מתרחש הסיפור (זמן, מקום);
- מציאת הנושא או הרעיון המרכזיים (אם הם מצוינים במפורש בטקסט).

הסקה ישירה – הקורא נדרש להעמיק מעבר למה שמוצהר מפורשות בטקסט ולהסיק על משמעות או על קשר בין הרעיונות המובאים בטקסט, אף שאלה אינם מפורשים. הטקסט מכיל רמזים המדריכים את הקורא בתהליך ההסקה. קוראים מיומנים יכולים בדרך-כלל להסיק הסקה מסוג זה בקלות, תוך כדי עיסוק בטקסט או התוודעות אליו. התהליכים הכלולים במיומנות זו הם:

- הסקה שאירוע מסוים הוא סיבתו של אירוע אחר;
- הסקה מהי הנקודה העיקרית המשתמעת מסדרה של טיעונים;
- קביעת הרפרנט;
- זיהוי הכללות בטקסט;
- תיאור יחסים שבין שתי דמויות.

פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע – מיומנות זו מחייבת העמקה נוספת: יצירת קשרים בין רעיונות בטקסט וסינתזה של מידע או התייחסות להשתמעויות רחבות יותר הטמונות בטקסט. הבנה ברמה זו נשענת על תהליכים קוגניטיביים. הקוראים מסתמכים על-פי-רוב על ידע קודם, על נסיונם במתן פירושים ועל הידע הלשוני שצברו. הפירוש וההבנה תלויים אפוא בידע, בניסיון ובנקודת-המבט האישית של הקורא. התהליכים הכלולים במיומנות זו הם:

- גילוי המסר הכולל או הנושא בטקסט;
- התייחסות לחלופות פעולה של הגיבורים בטקסט;
- השוואה והנגדה של מידע המצוי בטקסט;
- פרשנות הנוגעת ביישום המידע שבטקסט לחיי היומיום.

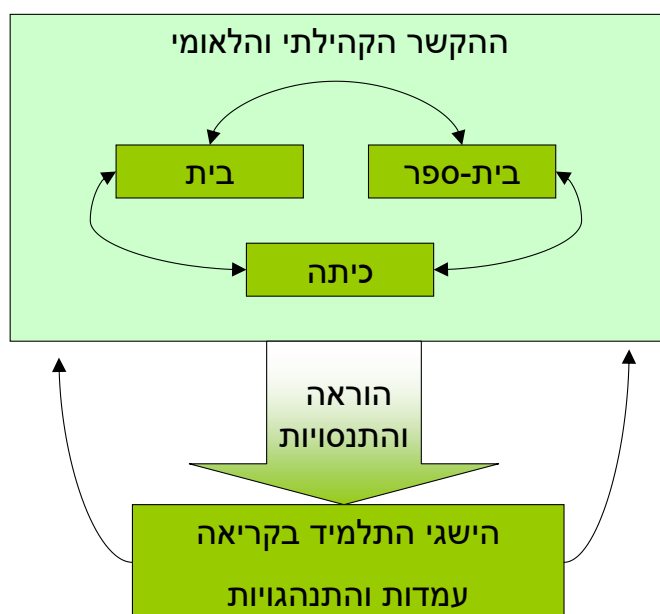
בחינה והערכה של טקסט – זוהי בחינה ביקורתית של טקסט. הקורא מכיר בכך שהטקסט נועד להעביר רעיונות, רגשות או מידע. תוכן הטקסט ניתן להערכה על-פי מידת אמינותו ומידת הרלוונטיות שלו לקורא. מבנהו או תכונותיו הלשוניים ניתנים אף הם להערכה על-פי מידת האפקטיביות או מידת ההשפעה שלהם. לצורך בחינה והערכה של טקסטים קוראים מסתמכים על הבנתם ביחס לעולם ועל התנסויותיהם הקודמות בקריאה. ברמה זו של הבנת הנקרא הקוראים מגייסים מידע מחוץ לטקסט ומפעילים אסטרטגיות של הערכה והשוואה עם רעיונות ומידע ממקורות אחרים. התהליכים הכלולים במיומנות זו הם:

- הערכה לגבי סבירות התרחשותם של אירועים המתוארים בטקסט;
- תיאור האופן שבו הכותב תכנן סיום מפתיע;
- שפיטת מידת השלמות או הבהירות של המידע שבטקסט;
- קביעה מהי הפרספקטיבה של המחבר לגבי נושא מרכזי.

1.7 ההקשרים של למידת הקריאה והמסגרת המושגית של המחקר

תרשים 1 מראה את היחסים שבין הבית, בית-הספר, הכיתה וההקשר הקהילתי והלאומי המשפיעים על רכישת קריאה של ילדים. התרשים מתאר כיצד תוצרי הלמידה, ההישגים והעמדות הינם תוצאה של יחסי-הגומלין שבין ההקשרים, ומבטא את המסגרת המושגית של המחקר, המכתיבה את מבנה הכלים ואת איסוף הנתונים במגוון ההקשרים.

תרשים 1: ההקשרים השונים של רכישת אוריינות שפה



להלן תיאור של כל אחד מההקשרים שצוינו לעיל ושל המשתנים הפועלים בו.

1.7.1 ההקשר הלאומי והקהילתי

הצלחת מדינה בהקניית קריאה תלויה בדגש המושם במטרה של הקניית אוריינות לכל, ובזמינותם של המשאבים והמנגנונים הקיימים שבאמצעותם ניתן לספק תוכניות ותמריצים שיאיצו את רכישת הקריאה. גורמים המשפיעים ברמה הלאומית הם, לדוגמה: הרכב האוכלוסייה, שיעורי ההגירה למדינה, רמת המשאבים במדינה, מדיניות ריכוז או מדיניות ביזור בחינוך, גילאי כניסה לבית-הספר, הגיל שבו מתחילים את הוראת הקריאה, קיומן של הקבוצות או

הסללות, תוכנית הלימודים, הדרכים שבהן היא מיושמת, קיומם של סטנדרטים, מערכות משוב, זמן הוראה, שיטות הוראה וחומרי למידה.

1.7.2 ההקשר הביתי

התנסויות מוקדמות עם שפה כתובה או דבורה יוצרות את הבסיס ללמידת הקריאה (Adams, 1990; Ehri, 1995; Holdaway, 1979; Verhoeven, 2002). בפעילויות אורייניות מוקדמות שהורים עסוקים בהם עם ילדיהם, כגון קריאה בקול של הורים לילדיהם, הילדים רוכשים כללים של שפה דבורה. ככל שהילד חשוף להם יותר, הוא לומד שטקסט כתוב נושא בחובו משמעות ושכדאי ללמוד לקרוא.

זמינותם של חומרי קריאה ומשאבים חינוכיים בבית משפיעים אף הם על רכישת הקריאה. על-פי-רוב הם תלויים במצב הכלכלי, בהשכלת ההורים ובהרגלי הקריאה של ההורים בבית. מעורבותם של ההורים בבית-הספר, שיחה עם הילדים על בית-הספר, בקרה של ההורים על הנעשה בשיעורי-הבית ומתן עידוד ושבח לילדים משפיעים אף הם באופן חיובי על רכישת קריאה. כמו-כן, הזמן שילדים מקדישים לקריאה מחוץ לבית-הספר (בבית, בספרייה או באמצעות האינטרנט), בקרת ההורים על התקדמות ילדם בקריאה, עזרת ההורים בהכנת שיעורי-הבית בקריאה, שעות הפעילות עם חברים והשתתפות במועדוני קריאה – כל אלה מקדמים קריאה.

1.7.3 ההקשר הבית-ספרי והכיתתי

האם קריאה נרכשת במקצועות השונים? באילו שיטות? באילו גילים? האם אקלים בית-הספר מעודד קריאה? האם יש מורים טובים? ריהוט מתאים? ספרייה? מרכז מולטימדיה? האם קיימים עזרי הוראה? מה גודל הכיתה? איזו פעילות קריאה נעשית בכיתה? מהם חומרי הקריאה? האם יש ספרייה כיתתית? האם מתקיימת קריאה ברשת? מהן דרכי ההערכה ומהם שיעורי-הבית הקשורים לקריאה? כל אלה שאלות שהתשובות להן מציירות את ההקשר הבית-ספרי והכיתתי המשפיע על רכישת הקריאה.

1.8 שאלוני המחקר

מידע על ההקשרים השונים של הוראת הקריאה נאסף באמצעות שאלונים.

שאלון תוכנית הלימודים הופנה לאחראים להוראת הקריאה בכל מדינה, והמידע שנאסף באמצעותו תיאר את המבנה והארגון של המערכת החינוכית בכל מדינה, את המדיניות של הוראת הקריאה, את הכשרת המורים, את חומרי הלמידה, את דרכי ההערכה ואת זמינותם של מומחי קריאה.

שאלון ההורים הופנה להורים או לאחראים על התלמידים, וביקש מהם לציין את הפעילויות לטיפול אוריינות קריאה הנעשות בבית, את הערכתם לגבי מוכנותם של הילדים לקריאה עם כניסתם לבית-הספר, את המשאבים תומכי הקריאה הקיימים בבית, את עמדותיהם כלפי קריאה, את הרגלי הקריאה שלהם ואת תעסוקתם.

שאלון התלמיד הופנה לתלמידים וביקש מהם לדווח על הרגלי הקריאה שלהם, על עמדותיהם כלפי קריאה ועל ההוראה שהם נחשפים לה בכיתה.

שאלון המורה הועבר למורים המלמדים קריאה. באמצעותם נאסף מידע על ארגון ההוראה בכיתה, על דרכי ההוראה, חומרי הלימוד, אסטרטגיות ההערכה וכן על השכלת המורה והכשרתו.

שאלון המנהל הושלם על-ידי מנהלים שדיווחו על המדיניות הכללית בבית-הספר ביחס להוראת קריאה, משאבי בית-הספר, אווירת בית-הספר ועל התפקיד שמנהל בית-הספר ממלא בכל אלה (ראו נספח ד מפרטי השאלות משאלוני רקע).

1.9 המבחן באוריינות קריאה – מבנה, צינור ומימנות

המבחן באוריינות קריאה ששימש במחקר PIRLS 2006 כולל עשרה טקסטים. חמישה מהם ספרותיים ומייצגים את המטרה של קריאה לשם התנסות ספרותית, וחמישה מידעיים ומייצגים את המטרה של קריאה לשם רכישת מידע. חלק מהטקסטים הללו הופיעו גם במחקר PIRLS 2001 (מצוינים בכוכבית בטבלה 1.2). אורכם הממוצע של הטקסטים היה 760 מילה (בין 495 ל-872), וכל אחד מהם לוה שאלות (13 שאלות בממוצע).

טבלה 1.2: רשימת הטקסטים הספרותיים והטקסטים המידעיים במבחן PIRLS 2006

הטקסטים הספרותיים	הטקסטים המידעיים
פרחים על הגג*	אנטארקטיקה ארץ הקרח*
גוש החומר הקטן*	ליאונרדו דה-וינצ'י*
עוף נשר עוף	כרישים
קש זוהר	איזה כיף לטייל ברגל
לילה לא-ימאן	מחפשים מזון

* טקסט זה הופיע גם במחקר PIRLS 2001.

הטקסטים שנבחרו ייצגו תרבויות שונות, סגנונות כתיבה שונים וטיפוסי כתיבה שונים, כגון עלונים, כתיבה ביוגרפית, הנחיות לביצוע ותיאורים (בעיקר באלה המידעיים).

בהתאמה למדיניות עדכון הטקסטים במחזוריים השונים של מבחן PIRLS, ארבעה טקסטים שהופיעו במבחן PIRLS 2006 אמורים לעמוד לרשות הציבור ולהתחלף בחדשים במחזורי המבחן הבאים: שניים מהם הופיעו כמקראה צבעונית ("לילה לא-ימאן" ו"מחפשים מזון"), ומשמישים אילוסטרציה לסוגי הטקסטים ששימשו במחקר; ושניים נוספים הם קטעים ששימשו גם ב-2001 ("פרחים על הגג" ו"גוש החומר הקטן").

כל אחד מהטקסטים והשאלות הנלוות אליו היווה יחידת מבחן שהזמן הנדרש כדי להגיב עליה הוערך ב-40 דקות. הוחלט שכל חוברת מבחן תכיל שתי יחידות מבחן כאלה (בממוצע נדרש התלמיד לענות על 26 שאלות). פיזור הטקסטים בין חוברות המבחן נעשה בדרך שהבטיחה כי כל טקסט יופיע בשלוש חוברות לכל-הפחות, במיקום שונה בכל חוברת, ושמספרן הכולל של החוברות לא יהיה רב מדי.

שיקולים אלה הובילו לתוכנית פיזור טקסטים ב-12 חוברות מבחן ובמקראה כמתואר בתרשים 2.

תרשים 2: פיזור הטקסטים בחוברות המבחן השונות ובמקראה

מקראה	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	חוברות
L5	I4	L3	I2	L1	I4	I3	I2	I1	L4	L3	L2	L1	הטקסטים
I5	L4	I3	L2	I1	L1	I4	I3	I2	I1	L4	L3	L2	

L – טקסט ספרותי

I – טקסט מידעי

תוכנית פיזור הטקסטים הינה תולדה של שיטת דגימה המכונה "דגימת מטריצה", המבטיחה שכל אחד מהטקסטים יופיע בשלוש חוברות. טקסטים L5 ו-I5 הופיעו במקראה. תוכנית הדגימה מוצגת בתרשים 3.

תרשים 3: מטריצת פיזור הטקסטים בחוברות המבחן

הישגים באוריינות קריאה										
קריאה לשם רכישת מידע					קריאה לשם התנסות ספרותית					
I5	I4	I3	I2	I1	L5	L4	L3	L2	L1	חוברות
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10
										11
										12
										מקראה

חוברות המבחן השונות חולקו ברוטציה שיטתית לכל אחד מהתלמידים בכיתה. נוצר מצב שבו תלמידים שונים באותה כיתה נבחנו על טקסטים שונים ועל שאלות שונות. מצב זה חייב מתודולוגיה מיוחדת לחישוב ציוני ההישג (ראו בהמשך).

השאלות שליוו את הטקסטים יועדו כאמור לבחון את מידת שליטתם של התלמידים בקריאה לשם שתי מטרות: קריאה לשם התנסות ספרותית וקריאה לשם רכישת מידע ושימוש בו. בכל אחת ממטרות אלה נבחנה השליטה בארבע מיומנויות הקריאה: מיקוד ואחזור מידע מפורש, הסקה ישירה, פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע, בחינה והערכה של טקסט. (דוגמאות לטקסטים ולשאלות המלוות אותם בנספח ג)

1.9.1 מרכיבי המבחן

טבלה 1.3 מתארת את מספר הפריטים שיועד לבחינת כל מטרה וכל תהליך, ואת התפלגותם לפריטי בחירה (סגורים) ולפריטים (פתוחים) מסוג בניית תשובה. מאחר שכל פריט מזכה את הנבחן במספר שונה של נקודות ציון, מצוין גם סך כל נקודות הציון שהיה אפשר לצבור בכל קבוצת פריטים.

טבלה 1.3: התפלגות הפריטים לפי המטרה וסוג התהליך הנבדק על-ידיהם, ומספר הנקודות

המרבי שהיה אפשר לצבור

מטרות ומיומנויות	מספר הפריטים הכולל (בסוגריים ב-%)	מספר פריטי הבחירה	מספר הפריטים מסוג בניית תשובה	מספר נקודות ציון מרבי שהיה אפשר לצבור
מטרות				
קריאה לשם התנסות ספרותית	64 (51%)	34	30	85
קריאה לשם רכישת מידע ושימוש בו	62 (49%)	30	32	82
סה"כ	126 (100%)	64	62	167
מיומנויות				
מיקוד ואחזור מידע	31 (22%)	19	12	36
הסקה ישירה	43 (28%)	29	14	47
פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע	34 (37%)	6	28	61
בחינה והערכה של תוכן, שפה ומרכיבים טקסטואליים	18 (14%)	10	8	23
סה"כ	126 (100%)	64	62	167

מטבלה זו מתחוויר שניתן ייצוג שווה לבחינת שתי המטרות של אוריינות הקריאה כפי שהוגדרו במחקר, וכן שניתן ייצוג שווה למקבץ של שני התהליכים הפחות-מורכבים בקריאה ("מיקוד ואחזור מידע" ו"הסקה ישירה") ולמקבץ של שני התהליכים היותר-מורכבים בקריאה ("פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע" ו"בחינה והערכה של טקסט"). שיעור הפריטים מסוג בניית תשובה (פריטים פתוחים) הינו גבוה, ומגיע ל-49% מכלל פריטי המבחן. מאחר שרבים מבין פריטים אלה מזכים את העונים עליהם נכונה בנקודות ציון רבות יותר, ההישג בפריטים הפתוחים הללו תורם יותר לציונו של הנבדק מן ההישג בפריטים הסגורים.

1.9.2 ציינון המבחנים ומהימנותם

ציינון המבחנים חייב הכנת מחוונים מפורטים לשאלות הפתוחות. פיתוח זה התבסס על תגובות של תלמידים על מטלות המבחן שהתקבלו בשלב מחקר-החלוצי שקדם לבניית המבחן. המחוונים הסופיים כללו לגבי כל פריט את החלקים הבאים: זיהוי המטרה; זיהוי התהליך הקוגניטיבי הכרוך בכל פריט; פירוט של רמת התשובה – נכונה באופן מלא, נכונה באופן חלקי, לא נכונה; ופירוט של אמות-המידה שלפיהן ימוינו תגובות הנבדק לרמות אלה, בלוויית דוגמות (דוגמה למחווין ראו בנספח ה).

כדי לבדוק את מהימנות הציינון, נבדקה מידת ההסכמה בין שני מעריכים שפעלו על-פי אותו מחווין. ממוצע מידת ההסכמה בין זוגות המעריכים בישראל הוא 91% מכלל הציינונים – קצת מתחת לממוצע ההסכמה הבינלאומי, העומד על 93%. טווח מידת ההתאמה שבין הערכותיהם של המציינונים בישראל בפריטים השונים נע בין 80% ל-98%, בהשוואה ל-82% עד 99% על-פי הממוצעים הבינלאומיים.

מהימנות המבחן, שנמדדה על-פי מקדם α קרונברך, היא $\alpha=0.91$ בישראל. הממוצע הבינלאומי של מקדם זה הוא $\alpha=0.88$.

1.10 הערכת רמת ההישגים ותאור סולמות הציונים המשמשים במבחן באוריינות קריאה במחקר PIRLS

1.10.1 הערכת רמת ההישגים באמצעות "ערכים סבירים" (plausible values)

הגישה התיאורטית ששימשה לניתוח הנתונים במחקר PIRLS היא תיאוריית התגובה לפריט (Item Response Theory - IRT) (Lord, 1980; Lord & Novick, 1968). אחד היתרונות של תיאוריה זו הוא שאפשר לחשב באמצעותה אומדני רמת יכולת לכל הנבחנים על אותו סולם, גם אם נבחנים שונים השיבו על נוסחים שונים של המבחן (דהיינו, השיבו על מערכים שונים של פריטים, ובלבד שהפריטים השונים מודדים אותו תחום דעת). כך, אפשר להשוות בין הישגיהם של נבחנים שקיבלו חוברות בחינה שונות, בין הישגיהם של נבחנים שנבחנו בשנים שונות ועוד.

לאחר העברת המבחן ובתום איסוף הנתונים, נאמדים תחילה מאפייני הפריטים – רמת הקושי, ההבחנתיות (המידה שבה הפריטים מבחינים היטב בין נבחנים בעלי יכולת גבוהה לבין נבחנים בעלי יכולת נמוכה בתחום הנמדד) ורמת הניחוש (המידה שבה אפשר לנחש את התשובה הנכונה לפריטים). פעולה זו מכונה "כיוול הפרמטרים של הפריטים", והיא נעשתה במחקר PIRLS שלוש פעמים – פעם אחת על כלל הפריטים במבחן, פעם אחת רק על הפריטים המודדים קריאה לשם התנסות ספרותית, ופעם אחת רק על הפריטים המודדים קריאה לשם רכישת מידע. על בסיס אומדנים אלה של מאפייני הפריטים, ועל-פי תגובותיהם של הנבחנים בפריטי המבחן, אפשר לאמוד את רמת היכולת של הנבחנים היחידים.

מטרת מחקר PIRLS היא לאמוד את התפלגות רמת היכולת של כלל האוכלוסייה (או קבוצת נבחנים רחבה) ולא את רמת היכולת של נבחן יחיד. ואולם, בשל העובדה שכל נבחן יחיד מקבל מספר קטן יחסית של פריטים במבחן, אומדני הפרמטרים של רמת היכולת של כלל האוכלוסייה שיתבססו על אומדני רמת היכולת של הנבחנים היחידים כמתואר לעיל עלולים להיות מוטים ולא מדויקים דיים. כדי להתגבר על בעיה זו משתמשים במחקרים רחבי היקף כדוגמת מחקר PIRLS במתודולוגיה שבה אומדים ישירות את הפרמטרים של התפלגות רמת היכולת של כלל אוכלוסייה (ראה Mislevy, 1991). במקרה הנוכחי, לצורך אמידת הממוצע והשונות של רמת היכולת של כלל הנבחנים ואמידת פרמטרים אחרים של ההתפלגות (כגון אחוזונים), דוגמים עבור כל נבחן חמישה ערכים באורח מקרי מתוך פונקציית ההתפלגות הנאמדת המותנית של רמת היכולת שלו. ערכים אלו מכונים "ערכים סבירים" (plausible values). ערכים סבירים משמשים לצורך חשוב המדדים המסכמים של כלל אוכלוסיית הנבחנים ואינם יכולים לשמש לצורך אמידת רמת היכולת של הנבחן היחיד.

בהליך האמידה של הפרמטרים הללו, עושים שימוש לא רק בתגובות הנבחנים בפריטי המבחן אלא בכל מידע נוסף אודות הנבחנים שעשוי לסייע באמידת התפלגות רמת היכולת שלהם, כגון נתוני רקע הלקוחים מהשאלונים שמילאו.

בסופו של הליך אמידת רמת היכולת המתואר כאן, הומר סולם אומדני רמת היכולת לסולם ציונים הנע בין 0 ל-100, כך שממוצע הנבחנים בכלל המדינות לאחר ההמרה יהיה 500 וסטיית-התקן שלהם תהיה 100. סולם זה משמש לצורך השוואות בינלאומיות. פעולה נוספת המתחייבת במחקר-אורך אשר משווים בין הישגיהן של אוכלוסיות שנבחנו במועדים שונים היא פעולת כיול בין סולמות הציונים במבחנים השונים. השלב האחרון הוא אפוא ביצוע המרה ליניארית בין סולמות אומדני רמת היכולת במבחני PIRLS 2006 ו-2001 באמצעות פריטי-עוגן ששימשו בשני מחזורי המבחנים, והצבת אומדני רמת היכולת של 2006 על סולם האומדנים של 2001 – דבר המאפשר את מדידת מגמת השינוי (PIRLS 2006 Technical Report).

1.10.2 הערכת רמת ההישגים באמצעות "ציוני אחוזים"

לצורך ביצוע השוואות בין מגזרים בתוך ישראל חושבה רמת ההישגים במגזרים שונים בשיטה נוספת. הציונים שחושבו בשיטה זו מבוססים על "ממוצע שיעור התשובות הנכונות לפריט" (proportion correct) או "הציון הממוצע לפריט" (בסולם אחוזים, 0-100), בקרב קבוצת נבחנים נתונה. ציונים אלו יכנו להלן "ציוני אחוזים" והם מחושבים על סולם הנע בין 0 ל-100. הציונים משמשים אך ורק לתאור רמת ההישגים בקרב קבוצת נבחנים גדולות דיין כאשר חישוב הציונים מבוסס על הביצוע בפריטים השונים בקבוצה הנדונה. הקבוצה יכולה להיות כל התלמידים במדגם או כל התלמידים המשתייכים למגזר מסוים – למשל, כל התלמידים במחוז מסוים, כל הבנים הבדווים וכדומה. כנגזר מכך, אין מחושבים ציונים ברמת תלמיד, שכן תלמידים שונים נבחנו במקביל פריטים שונים.

לשם המחשה ובהתייחס לפריט נתון: הציון 0 מציין מצב בו כל הנבחנים בקבוצה נתונה שקיבלו את הפריט השיבו באופן שגוי על הפריט ו-100 מציין כי כל הנבחנים בקבוצה נתונה שקבלו את הפריט ענו עליו נכון. הציון 75 משמעו כי בפריט זה, 75% מן הנבחנים המשתייכים לקבוצה ושקיבלו את הפריט, השיבו עליו נכון - זאת באשר לפריט דיכוטומי (אפשרויות התשובה בו הן נכון ולא נכון). כאשר בפריט ישנן יותר משתי קטגוריות ציון, הציון ייבטא את הציון הממוצע בפריט זה, בקרב הנבחנים המשתייכים לקבוצה שקיבלו את הפריט (לאחר שסולם הציונים של הפריט הומר לסולם 0-100, כש-100 מייצג את הציון המקסימלי).

בישום של שיטה זו במבחני פירלס, קיימת מורכבות נוספת, שכן בפועל, לכל נבחן יש משקל שונה הנקבע על פי מידת הייצוגיות של הקבוצה אליה הוא משתייך ומידת גודלה במדגם פירלס ("משקלות הדגימה"). לכן, בחישוב המדד האמור ("ציון האחוזים" לפריט) מתחשבים גם במשקל של כל נבחן בקבוצה האמורה.

לאחר חישוב מדדים אלו ברמת פריט, אפשר לחשב את ממוצע המדדים הללו מעבר לסדרת פריטים או קבוצת פריטים. במקרה דנן, "ציוני אחוזים" חושבו לגבי כל פריט המבחן יחדיו ולגבי קבוצות פריטים המהוות תת-מבחנים, כגון פריטים הבוחנים אוריינות בטקסטים ספרותיים לעומת פריטים הבוחנים אוריינות בטקסטים מידעיים; פריטים הבוחנים את ארבעת תהליכי הקריאה במבחן כולו, פריטים רבי-ברורות (סגורים) לעומת פריטים מסוג בניית תשובה (פתוחים) וכיוב';

"ציוני האחוזים" שחושבו בדרך זו לגבי קבוצות המוגדרות על-פי בתי-ספר הינם בני-השוואה, שכן פיזור נוסחי המבחן היה שווה בכל כיתה שנבחרה. עם זאת, יש לזכור כי קבוצת הנבחנים בבית ספר נתון קטנה יחסית ולכן המדדים המחושבים בעבור בית ספר נתון עלולים לכלול טעות תקן גדולה. לעומת זאת, מאחר שפיזור הבנים והבנות בבתי-הספר היה על פי רוב, שווה, ובהינתן שפיזור חוברות המבחנים השונות היה אקראי, היה אפשר להשוות בין ציוני קבוצת הבנים לבין ציוני קבוצת הבנות שהנן קבוצות גדולות למדי.

בסך-הכל הופקו עשרים ושלושה ציונים נפרדים. הציונים שופיעו בטבלות מתארים את הממוצעים בלויית טעויות-תקן שחושבו בשיטת Jackknife (Gonzalez & Foy, 2000).

2. המדגם

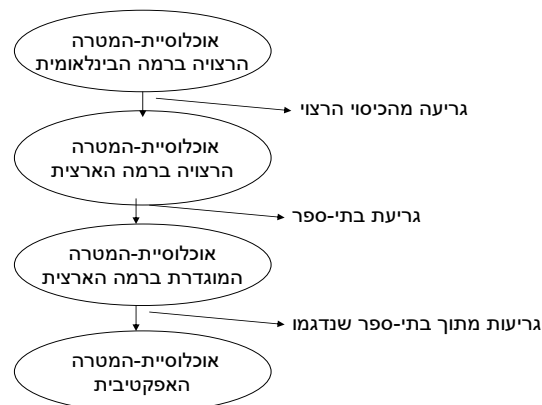
2.1 אוכלוסיית-המטרה הבינלאומית והגריעות ממנה

אוכלוסיית-המטרה במחקרי PIRLS היא תלמידי השנה הרביעית ללימודיהם בבית-הספר שאמורים לסיים את רכישת מיומנות הקריאה עד סוף שנה זו ולהיות ממוקדים ב"קריאה לשם למידה".

אוכלוסייה זו מכונה על-פי המינוח של המחקר **אוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הבינלאומית** (International Desired Population). אילוצים ואינטרסים מקומיים – פוליטיים וארגוניים – גורמים לכך שכל מדינה קובעת לעצמה, בכפוף לכללים של צוות המחקר הבינלאומי, מהי מבחינתה **אוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הארצית** (National Desired Population). על בסיס הקביעה של אוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הארצית נקבעת **אוכלוסיית-המטרה המוגדרת ברמה הארצית** (National Defined Target Population), שעל בסיסה נקבעת **מסגרת הדגימה**. לעיתים אוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הארצית מייצגת רק חלק ממה שהוגדר באוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הבינלאומית. במקרים כאלה מדובר בגריעה מהכיסוי הרצוי. סיבות שונות יכולות לגרום לסטיות מינימליות מאוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הארצית – למשל: גריעת בתי-ספר המצויים באזורים מרוחקים, גריעת בתי-ספר קטנים מאוד או גריעת בתי-ספר שנלמדת בהם תוכנית לימודים שונה או בתי-ספר הבנויים בצורה שונה לחלוטין מזו הנהוגה בבתי-הספר של הזרם המרכזי במדינה. שיעור הגריעה המרבי המותר הוא 5% מאוכלוסיית-המטרה הרצויה.

גריעות נוספות הן גריעות של תלמידים **מתוך הכיתות בבתי-הספר שנדגמו**. חלק מהגריעות הן בדיעבד, כתוצאה מהיעדרויות בלתי-מוצדקות, וחלקן מוצדקות ונעשות מלכתחילה. כך, למשל, יש הצדקה לגרוע תלמידים בעלי לקויות-למידה (להבדיל מבעיות התנהגות או מהישגים נמוכים), תלמידים שאינם מתפקדים עקב ליקוי פיזי וכן תלמידים שאינם שולטים בשפה (על-פי-רוב מדובר בתלמידים שנחשפו להוראה בשפת המבחן בפרק-זמן של פחות משנה מיום הגירתם, אולם הגדרה זו אינה מוחלטת, ושונה ממדינה למדינה). תרשים 4 מתאר את סוגי הגריעות.

תרשים 4: סוגי הגריעות מהאוכלוסייה ומהמדגם



אומדני האוכלוסייה הנגרעת מתוך בתי-הספר שנדגמו מתחורים רק עם ביצוע המחקר. שיעורי הגריעה המותרים, הן ברמת בית-הספר והן מתוך בתי-הספר שנדגמו, הם 5% לכל-היותר מאוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הארצית. אם שיעור הגריעה גבוה יותר, הוא מצוין בדוחות הבינלאומיים.

2.2 אוכלוסיית-המטרה בישראל והגריעות ממנה

בישראל אוכלוסיית-המטרה הרצויה ברמה הארצית כללה את כל התלמידים הישראלים בשכבת כיתה ד'. הוחלט מראש שבתי-הספר הערביים במזרח ירושלים אינם חלק מאוכלוסיית-המטרה בישראל. אוכלוסיית-המטרה הישראלית הייתה אמורה לכלול אפוא את כל תלמידי כיתה ד' בחינוך העברי הלומדים בבתי-הספר הממלכתיים, הממלכתיים-הדתיים והחרדיים, וכן את תלמידי כיתה ד' הלומדים בבתי-הספר הממלכתיים הערביים. אוכלוסייה זו מנתה 115,551 תלמידים, שלמדו ב-2,160 בתי-ספר.

בשלבם של קביעת מסגרת הדגימה נערכו מגעים עם האחראים לחינוך החרדי לגבי הכללתם של התלמידים המשתייכים לקבוצת בתי-הספר החרדיים במסגרת הדגימה, אך אלה לא נשאו פרי שכן נציגי המגזר החרדי דרשו שינויים בנוסח של קטעי המבחן ובגרפיקה המלווה אותם שלא היה אפשר להיענות להם במסגרת מחקר בינלאומי משווה. כתוצאה מכך הוחלט שהתלמידים החרדים לא ישתתפו במחקר. גריעת קבוצה זו, שמנתה 18,247 תלמידים, מהווה גריעה מהכיסוי הארצי הרצוי (בשיעור של כ-16%). נוסף על גריעה זו נגרעו ברמת בית-הספר כל התלמידים מבתי-הספר של החינוך המיוחד, תלמידים מבתי-ספר קטנים במיוחד וכן כל התלמידים מעשרה בתי-ספר שלא היו נתונים לגבי מדד הטיפוח שלהם (socioeconomic status; להלן: SES) ואשר הוחלט להוציאם ממסגרת הדגימה שכן נתון זה היה חיוני לצורך הגדרת שכבות הדגימה. סך כל הגריעות מאוכלוסיית-המטרה הרצויה בישראל שנעשו ברמת בית-הספר לפני הדגימה עמד אפוא על 20,187 תלמידים, המהווים כ-17.5% מאוכלוסיית-המטרה הישראלית הרצויה. אלה מתפלגים באופן הבא:

- 1,027 תלמידי חינוך מיוחד מבתי-ספר של החינוך המיוחד (108 בתי-ספר);
- 18,247 תלמידים חרדים (504 בתי-ספר);
- 501 תלמידים מבתי-ספר שלא היה לגביהם מדד SES (10 בתי-ספר);
- 412 תלמידים מבתי-ספר קטנים במיוחד (47 בתי-ספר).

שיעור גריעה זה גבוה מהמותר, ובעטיו הוצמד סימון מיוחד לישראל בדוח הבינלאומי. האוכלוסייה שנותרה לאחר גריעות אלה הייתה 95,364 תלמידים, שלמדו ב-1,491 בתי-ספר. קבוצה זו מהווה את מסגרת הדגימה שממנה נדגמו בתי-הספר של המדגם. גריעות נוספות נעשו מתוך המדגם. חלק מהן היו של תלמידי החינוך המיוחד בכיתות המשולבות בבתי-הספר הרגילים (199 תלמידים כאלה ב-19 כיתות). על בסיס מספרם במדגם נאמד שיעורם באוכלוסייה, והוא הקטין את מספר התלמידים הראויים להיבחן במסגרת הדגימה ל-93,307 תלמידים. גריעות נוספות שנעשו מתוך המדגם כללו 179 תלמידים מתוך הכיתות

שנדגמו, אשר נמצאו כבלתי-בחינים בגלל מוגבלויות שונות (אי-ידיעת שפה, לקויות-למידה, מוגבלויות פיזיות), ו-5 תלמידים שסולקו מבית-הספר. גריעות אלה מתוך המדגם, כשהן משוקללות, מהוות 6.1% מאוכלוסיית-המטרה. סך שיעור הגריעה הכולל, הן ברמת בתי-הספר והן מתוך המדגם, הגיע לפי חישובי הגוף הדוגם ל-22.5% – שיעור דומה לזה שהיה ב-2001, ויוצא-דופן בגודלו בין המדינות המשתתפות.

2.3 יחידות הדגימה וגודל המדגם

הניתוחים התמקדו בהישג הכולל של התלמידים בכל מדינה ובמאפייני ההוראה והלמידה הטיפוסיים לסביבות הלמידה בכל מדינה. אף שיחידות הניתוח העיקריות במחקרי PIRLS הן התלמידים, גם בתי-הספר והכיתות הם יחידות ניתוח אפשריות, שיש להביאן בחשבון בתכנון המדגם. בישראל נדגמו מתוך מסגרת הדגימה כיתות שלמות. הכיתות שנדגמו היו כיתות-אס, שכן בישראל התלמידים לומדים בכיתה ד' את רוב המקצועות במסגרת זו, ובדרך-כלל עם אותו מורה. בתכנון המדגם היה חשוב להקפיד על גודל נאות שיבטיח חישוב אומדנים מדויקים של הסטטיסטיים השונים במחקר. הסטנדרטים של הדיוק במחקר PIRLS חייבו 400 תלמידים לכל-הפחות לשם חישוב המשתנה העיקרי במחקר – ציון ההישג באוריינות קריאה. גודל מדגם כזה מבטיח שטעויות הדגימה לא יהיו גדולות מאלה שהיו מתקבלות במדגם פרופורציונלי רגיל. מדגם של 400 תלמידים מבטיח שב-95% מהמקרים ממוצעי האומדנים של האוכלוסייה ייפלו בטווח של ± 0.1 סטיית-תקן סביב הממוצע שחושב, בטווח של $\pm 5\%$ סביב אומדני האחוזים, ובטווח של ± 0.1 סביב הערכים של מקדמי המתאם המחושבים. מעבר לדרישות אלה, מאחר שחלק מהמשתתפים הינם משתני בית-ספר או משתני כיתה, מתבקש שגודל המדגם המינימלי שיבטיח אומדנים מדויקים של המשתתפים ברמות אלה יהיה 150 יחידות דגימה, קרי, 150 בתי-ספר או 150 כיתות. גודל מדגם כזה מבטיח שאומדני המשתתפים של הכיתה או בית-הספר ייפלו ב-95% מהמקרים בטווח של $\pm 16\%$ מגודל סטיית-התקן שלהם.

2.4 בתי-ספר מחליפים

חרף הציפייה שכל בתי-הספר שייפלו בדגימה אכן ישתתפו במבחן, הובאה בחשבון מראש האפשרות שיהיו בתי-ספר אשר מסיבות מוצדקות שונות לא יוכלו להשתתף. לפיכך, כדי למנוע דעיכה של גודל המדגם, נקבע מלכתחילה שכל בית-ספר שינשור מהמדגם יוחלף על-ידי בית-הספר הסמוך לו (קרי, זה שמופיע במסגרת הדגימה מייד לאחריו; להלן: בית-ספר מחליף).

2.5 שיטת הדגימה והשיכוב

קובץ המוסדות והכיתות לאחר כל הגריעות ברמת בית-הספר היווה את "מסגרת הדגימה", שמתוכה נדגם המדגם. כדי לייצג במדגם כהלכה שכבות שונות של אוכלוסייה אשר סביר מראש שהישגי תלמידיהן יהיו שונים, נוקטים פעולה הנקראת "שיכוב". שיכוב הוא תהליך של קיבוץ

יחידות הדגימה (בתי-ספר) מתוך מסגרת הדגימה על-פי תכונה מסוימת קודם לביצוע הדגימה. השיכוב יכול להיות גלוי או סמוי. השיכוב מסייע לייצג במדגם קבוצות שונות באוכלוסיית-המטרה. בישראל חולקה מסגרת הדגימה לשלוש שכבות דגימה גלויות: תלמידי הפיקוח הממלכתי בחינוך העברי, תלמידי הפיקוח הממלכתי-הדתני בחינוך העברי ותלמידי הפיקוח הערבי, אשר משתייכים גם הם לחינוך הממלכתי אך מופיעים כשכבת דגימה נפרדת. כאמור, מסגרת הדגימה לאחר הגריעות השונות ברמת בית-הספר כללה 93,307 תלמידים, אשר התפלגו באורח הבא: 49,849 תלמידים הלומדים ב-797 בתי-ספר בחינוך העברי הממלכתי; 16,117 תלמידים הלומדים ב-364 בתי-ספר בחינוך העברי הממלכתי-הדתני; ו-27,341 תלמידים הלומדים ב-347 בתי-ספר בחינוך הערבי הממלכתי.

המדגם שתוכנן נועד מלכתחילה לייצג את שיעורי התלמידים בשכבות השונות, אך דגימת בתי-הספר לשכבות באופן פרופורציוני למספר התלמידים בכל שכבה עלולה לספק מדגמים קטנים מכדי להבטיח אומדנים מדויקים לגבי שכבות עם תלמידים מעטים. לפיכך בתכנון המדגם נותנים מראש ייצוג-יתר לשכבות אלה. השוני בין ייצוג השכבה במדגם לבין ייצוגה באוכלוסייה מתוקן בעת ניתוח הנתונים על-ידי מתן משקלות מתאימים לכל שכבה (ראו להלן). בישראל ניתן ייצוג-יתר לשכבת התלמידים של הפיקוח הממלכתי-הדתני ולשכבת התלמידים בחינוך הערבי.

נוסף על השיכוב הגלוי, ננקט בישראל גם שיכוב סמוי. בכל אחת משכבות הדגימה קובצו בתי-הספר לשלוש תת-שכבות על-פי הממד החברתי-הכלכלי של בית-הספר, שהתבסס על מדד הזכאות לטיפול של משרד החינוך משנת 2004. מדד הטיפול ששימש במחקר הנוכחי פותח בעקבות דוח שושני (שושני, 2002), והוא שונה מהמדד ששימש במחקר PIRLS 2001. מדד זה בא להבטיח שוויון בהקצאת שעות הוראה לבתי-ספר יסודיים, תוך הנהגת אמות-מידה אחידות, שלכל אחת מהן משקל קבוע. לגבי כל אחד מהתלמידים חושב הסכום המשוקלל של מרכיבי הממד, והתלמידים חולקו לעשירונים על-פי הממד שלהם. תלמיד בעשירון העליון קיבל שעות הוראה רבות יותר ב-60% מתלמיד בעשירון התחתון. בפועל כמה ממרכיבי הממד ומשקלותיהם נתנו העדפה למגזר העברי (תלמידים המשתייכים לאזור עדיפות א ולקו-עימות, תלמידים שהינם עולים חדשים משנת 1984 ואילך). העדפה כזו לא ניתנה לתלמידים במגזר הערבי.

ציוני מדד הטיפול של בתי-הספר נעים באוכלוסייה מ-1.19 ועד 9.7, כאשר המדדים הנמוכים מאפיינים בתי-ספר מבוססים והמדדים הגבוהים מאפיינים בתי-ספר טעוני-טיפול. לצורך העיבודים חולקו בתי-הספר לשלוש קבוצות דומות בגודלן, שכל אחת כללה כשליש מהתלמידים: בתי-ספר "מבוססים", עם מדד טיפוח (SES) עד 4.2; בתי-ספר "בינוניים", עם מדד טיפוח מ-4.21 עד 6.52; ובתי-ספר "נמוכים", עם מדד טיפוח מ-6.57 עד 9.7 (חלוקה זו שונה במקצת מזו שנעשתה ב-2001). בתוך כל קבוצה כזאת סודרו בתי-הספר על-פי גודלם. טבלה 2.1 מציגה את מספרם של בתי-הספר ואת שיעורם של התלמידים בשלוש שכבות הדגימה במסגרת הדגימה ובמדגם.

טבלה 2.1: מספר בתי-הספר ושיעור התלמידים בשכבות הדגימה השונות של האוכלוסייה ובמדגם בישראל

השכבה	תת-שכבה על-פי מדד הטיפול	מסגרת הדגימה				המדגם		
		מספר בתי-ספר	שיעור מסך כל בתי-הספר במסגרת	מספר תלמידים	שיעור מסך התלמידים במסגרת	מספר בתי-ספר	שיעור מסך כל בתי-הספר	מספר תלמידים
								שיעור מסך התלמידים במדגם

		הדגימה	הדגימה	במדגם					
דוברי עברית ממלכתי-דתי	SES נמוך	101	6.8	5,157	5.5	13	8.7	344	7.8
	SES בינוני	113	7.6	5,481	5.9	14	9.3	383	8.7
	SES גבוה	142	9.5	5,407	5.8	13	8.7	332	7.5
סה"כ		356	23.9	16,045	17.2	40	26.7	1,059	24.0
דוברי עברית ממלכתי	SES נמוך	382	25.6	26,460	28.4	36	24.0	1,091	24.8
	SES בינוני	242	16.2	14,708	15.8	21	14.0	627	14.2
	SES גבוה	164	11.0	8,594	9.2	13	8.7	356	8.1
סה"כ		790	53.0	49,762	53.4	70	46.7	2,074	47.1
דוברי ערבית	SES נמוך	7	0.5	479	0.5				
	SES בינוני	119	8.0	10,115	10.9	15	10.0	489	11.1
	SES גבוה	218	14.6	16,731	18.0	25	16.7	781	17.7
סה"כ		345	23.1	27,325	29.3	40	26.7	1,275	28.9
סה"כ כלי		1,491	100	93,132	100	150	100	4,408	100

דגימת בתי-הספר נעשתה בשיטה המכונה "דגימת אשכולות משוכבת דו-שלבית" (two-stage stratified cluster sampling), שלפיה בשלב הראשון דוגמים בתי-ספר משכבות המדגם השונות, ומתוכם, בשלב השני, דוגמים באקראי כיתה אחת מבין הכיתות הראויות להשתתף בשכבת המדגם הנבדקת. שיטת הדיגום בשלב הדגימה הראשון הייתה דגימה שיטתית אקראית יחסית לגודל בתי-הספר (systematic probability proportional to size technique – PPS). בחירה אקראית של בתי-ספר ללא התחשבות בגודלם הייתה גורמת לייצוג-יתר של תלמידים מבתי-ספר קטנים (שהינם מרובים יותר). על-מנת לתקן עיוות זה הוחלט שההסתברות של כל בית-ספר להיכלל במדגם תהיה יחסית למספר תלמידיו. לשם כך נקבע צעד דגימה אחיד המבטא את היחס בין מספר התלמידים המצטבר בכל שכבת דגימה לבין מספר יחידות הדגימה הרצוי באותה שכבת דגימה (כאמור, הוחלט להוציא מראש מתוך מסגרת הדגימה בתי-ספר קטנים במיוחד שמספר התלמידים בהם קטן ממחצית גודל הכיתה הממוצע בכל מדינה). בחירת בית-הספר הראשון בכל רשימה נעשתה באקראי (בחירה אקראית של מספר בין 1 לבין גובה הצעד), ויתר בתי-הספר נבחרו תוך תוספת של צעד הדגימה, כל פעם מחדש, למספר המצטבר של התלמידים לאחר דגימת בית-הספר הקודם.

2.6 המדגם שתוכנן והמדגם בפועל

מתוך 150 בתי-הספר שנדגמו, נאספו נתונים לגבי תלמידים מ-149 בתי-ספר, ששלושה מהם היו בתי-ספר מחליפים. מספר זה מעמיד את שיעור ההשתתפות של בתי-הספר בישראל – לפני

השימוש בבתי-ספר מחליפים – על 98%. מ-5 בתי-ספר חסרו נתוני מנהלים, ומ-4 בתי-ספר חסרו נתוני מורים. נתוני התלמידים נאספו מכל 40 בתי-הספר העבריים הממלכתיים-הדתיים ומכל 40 בתי-הספר הערביים. מתוך 70 בתי-הספר העבריים הממלכתיים נאספו נתונים רק מ-69. מספר התלמידים הכולל מבתי-הספר שנדגמו שהיו אמורים להשתתף במחקר היה 4,363. 179 תלמידים נמצאו בלתי-בחינים בגלל מוגבלויות שונות (אי-ידיעת שפה, לקויות-למידה, מוגבלות פיזית), ו-5 סולקו מבית-הספר. נוסף על כך לא השתתפו במבחן מסיבות בלתי-קבילות (היעדרות ביום המבחן, העדר תגובה) 271 תלמידים. מספר התלמידים שנבחנו הגיע אפוא ל-3,908. טבלה 2.2 מציגה את הדגימה האפקטיבית שנותרה.

טבלה 2.2: הדגימה האפקטיבית בישראל

השכבה	תת-שכבה על-פי מדד הטיפוח	מספר בתי-ספר	מספר תלמידים
דוברי עברית ממלכתי-דתי	SES נמוך	13	344
	SES בינוני	14	383
	SES גבוה	13	332
סה"כ		40	940
דוברי עברית ממלכתי	SES נמוך	36	915
	SES בינוני	21	576
	SES גבוה	12	284
סה"כ		69	1,775
דוברי ערבית	SES נמוך	—	—
	SES בינוני	15	462
	SES גבוה	25	731
סה"כ		40	1,193
סה"כ כללי		149	3,908

שיעור זה מעמיד את שיעור ההשתתפות של התלמידים מתוך בתי-הספר שנדגמו, כולל בתי-הספר המחליפים, על 93%. זה שיעור ההשתתפות הכולל (ברמת בית-הספר וברמת התלמידים) בישראל. מבין התלמידים שנבחנו, שיעור התלמידים שנאספו מהם שאלוני תלמיד הגיע בישראל ל-99%; שיעור התלמידים שנאספו מהם שאלוני הורים עמד בישראל על 63%; שיעור התלמידים שנאספו ממוריהם שאלוני מורה עמד בישראל על 98%; ושיעור התלמידים שנאספו ממנהליהם שאלוני מנהל עמד בישראל על 98%.

2.7 משקלות הדגימה

בדגימה אקראית פשוטה, כל תלמיד במדגם אמור לייצג בדיוק אותו מספר של תלמידים באוכלוסייה. מכיוון ששיטת הדגימה במחקר PIRLS – "דגימת אשכולות משוכבת דו-שלבית" –

אינה שיטה שבה תלמידים נדגמים אקראית באופן ישיר, אלא כחלק מכיתות ומבתי-ספר שמשתייכים לשכבות דגימה שונות ואשר נדגמים לעיתים ביתר ולעיתים בחסר, נוצר מצב שבו כל תלמיד שנדגם אינו מייצג בהכרח מספר זהה של תלמידים באוכלוסייה. כדי לתקן מצב זה ולאפשר חישוב אומדני אוכלוסייה מדויקים מנתוני המדגם, חושב לגבי כל תלמיד משקל דגימה המתקן את העיוותים שנגרמים עקב ההסתברות השונה של בתי-הספר להיבחר ועקב השוני בשיעור התגובה של בתי-הספר ושל התלמידים בכיתות שנבחרו. ניתן להתייחס אפוא אל משקל הדגימה כאל גודל המבטא את מספר היחידות באוכלוסייה שכל יחידה במדגם מייצגת. גודל זה הינו תמיד ההופכי של ההסתברות של כל יחידה באוכלוסייה להיבחר למדגם.

משקלות הדגימה חושבו בתהליך בן שלושה שלבים, שהביא בחשבון את ההסתברות של כל אחד מבתי-הספר להיבחר, את ההסתברות של כל אחת מהכיתות בתוך בית-הספר להיבחר ואת ההסתברות של התלמידים בתוך כל כיתה להיבחר. לכל שלב כזה חושב גם תיקון עקב אי-השתתפות. משקלות הדגימה הם אפוא תוצאת המכפלה של חמישה מרכיבים :

1. משקל בית-הספר – ההופכי של הסתברות בית-הספר להיבחר למדגם.
2. משקל שנועד לתקן את ייצוגיות המדגם בגין שיעור התגובה של בתי-הספר (על הסיבות לגריעת בתי-ספר מן המדגם ראו לעיל).
3. משקל הכיתה – ההופכי של הסתברות הכיתה (בבית-ספר שנבחר למדגם) להיבחר למדגם. למשל, אם בבית-ספר מסוים יש 6 כיתות ד, אזי לכל כיתה יש סיכוי של $1/6$ להיבחר, ולפיכך משקל הדגימה הוא 6, וכל תלמיד בכיתה מייצג למעשה 6 תלמידים בבית-הספר (למשקל הכיתה לא נדרש כל תיקון שכן בכל בית-ספר נדגמה כיתה אחת).
4. משקל התלמידים – ההופכי של הסתברות התלמיד (בכיתה שנבחרה למדגם) להיבחר למדגם. מאחר שכל התלמידים בכיתה שנדגמה היו אמורים להשתתף במבחן, הסתברות זו הייתה 1, ולכן גם משקל התלמידים היה 1.
5. משקל שיועד לתקן את ייצוגיות התלמידים במדגם עקב שיעור התגובה של התלמידים במדגם (למשל, אם רק $2/3$ מתלמידי הכיתה נבחנו, אזי כל תלמיד שנבחן מייצג למעשה 1.5 תלמידים של אותה כיתה).

ראוי לציין כי משקלות הדגימה שונים מבית-ספר לבית-ספר ומכיתה לכיתה. עם זאת, לכל התלמידים באותה כיתה יש אותו משקל דגימה.

כאמור, המשקל הכולל שלפיו תוקנו ציוני התלמידים הוא תוצר המכפלה של חמשת הגורמים שצוינו לעיל. תיקון זה מבטיח שהייצוגיות של כל תלמיד במדגם הינה שווה, בלי קשר לגודל בית-הספר, למספר הכיתות בו, למספר התלמידים בכיתה ולשיעור התגובה. משקל זה שימש להפקת אומדני האוכלוסייה.

3. ההישגים באוריינות קריאה

הדיווח על ההישגים באוריינות קריאה ייעשה כאמור באמצעות שני סוגי הציונים (אומדני היכולת) – "הערכים הסבירים" וציוני אחוזים. הצגת ההישגים כ"ערכים סבירים" מטרתה למצב את הישגיהן של אוכלוסיות-המשנה בישראל על סולם הציונים הבינלאומי; ואילו הצגת ההישגים כציוני אחוזים מטרתה לאפשר השוואה בין הציונים שהופקו במחקר הבינלאומי הנוכחי לבין הציונים המופקים בפעולות הערכה נוספות הנעשות בישראל, דוגמת המיצ"ב.

לצורך ההשוואות הבינלאומיות נעשה שימוש בחמישה סוגי ציונים: הציון במבחן כולו; הציון בקריאה לשם התנסות ספרותית (טקסט ספרותי); הציון בקריאה לשם רכישת מידע (טקסט מידעי); ושני ציונים המבטאים שליטה בתהליכי קריאה פשוטים יחסית ("אחזור מידע והסקה ישירה") ובתהליכי קריאה מורכבים יותר ("פרשנות, שילוב והערכה").

לצורך ההשוואות המקומיות חושבו, נוסף על הציונים שהוזכרו לעיל, גם ציונים נוספים: ציון על כל הפריטים הסגורים (סגור) וציון על כל הפריטים הפתוחים (פתוח); ציון על כל אחד מארבעת תהליכי הקריאה במבחן כולו ובזיקה לכל אחת משתי מטרות הקריאה בנפרד; וציונים בשני המקבצים של תהליכי הקריאה בכל אחת ממטרות אלה. בסך-הכל הופקו 23 ציוני אחוזים שונים. מספרי הפריטים ששירתו את הפקת הציונים הללו מתוארים בטבלה 3.1.

טבלה 3.1: מבנה המבחן, הציונים ומספר הפריטים שמהם הופקו

סוגי הציונים	מספר הפריטים	סוגי הציונים	מספר הפריטים	סוגי הציונים	מספר הפריטים
המבחן כולו	126	הקטעים הספרותיים	64	הקטעים המידעיים	62
אחזור מידע והסקה ישירה	74	אחזור מידע והסקה ישירה – ספרותי	38	אחזור מידע והסקה ישירה – מידעי	36
פרשנות, שילוב והערכה	52	פרשנות, שילוב והערכה – ספרותי	26	פרשנות, שילוב והערכה – מידעי	26
אחזור מידע	31	אחזור מידע – ספרותי	13	אחזור מידע – מידעי	18
הסקה	43	הסקה – ספרותי	25	הסקה – מידעי	18
פרשנות	34	פרשנות – ספרותי	18	פרשנות – מידעי	16
הערכה	18	הערכה – ספרותי	8	הערכה – מידעי	10
פריטים פתוחים	64				
פריטים סגורים	62				

3.1 הישגי ישראל באוריינות קריאה – השוואה בינלאומית

בחלק זה יוצגו נתונים על הישגי ישראל בהשוואה להישגיהן של 45 מדינות וישויות נוספות שהשתתפו במחקר PIRLS 2006. הציונים שיעשה בהם שימוש הם הממוצעים של אומדני ציון היכולת, המכונים "ציוני סבירות".

מוצג 1, המבוסס על מוצג 1.1 בדוח הבינלאומי, מתאר את התפלגות הציונים בכל מדינה. המדינות מסודרות בסדר יורד על-פי ממוצע הישגיהן במבחן כולו. התפלגות הציונים מיוצגת על-ידי מלבן. הקטעים האפורים בו מייצגים את שיעור התלמידים שציוניהם נמצאים בין האחוזון ה-5 לאחוזון ה-25, מצד אחד, ובין האחוזון ה-75 לאחוזון ה-95, מן הצד האחר. הקטעים הלבנים מתארים את שיעור התלמידים שבין האחוזון ה-25 לאחוזון ה-75, והממוצע בלויית שתי טעויות-תקן מצידיו מוצג בצבע שחור.

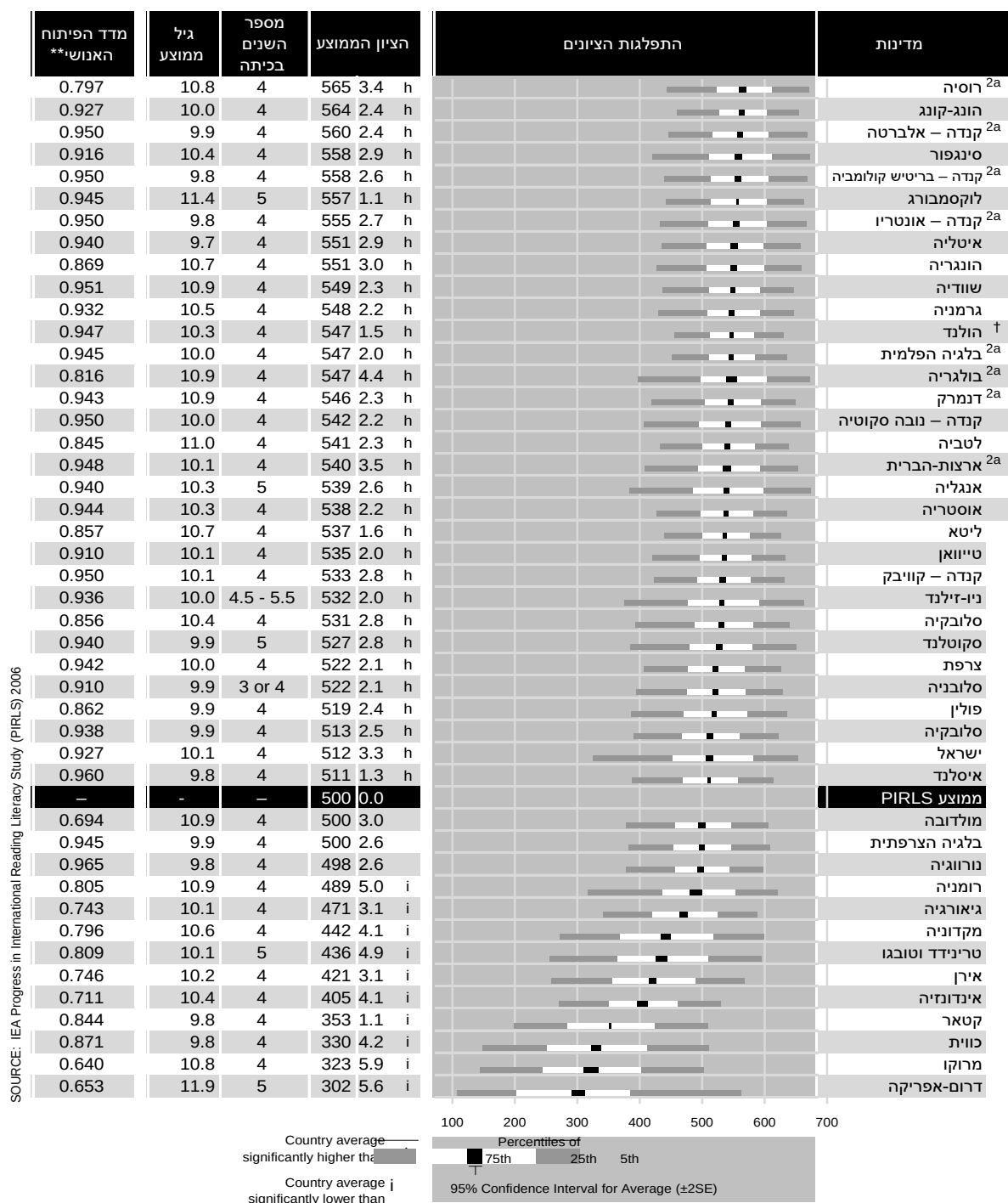
נוסף על כך מופיעים במוצג ממוצעי ההישגים של כל מדינה כשהם מבוטאים כציוני סבירות, בלויית טעות-התקן של התפלגות הציונים בכל מדינה, וכן סימון באותיות המציין באיזו מידה ממוצע זה גבוה מן הממוצע הבינלאומי (h) או נמוך ממנו (i) באופן מובהק סטטיסטית.

כמו-כן מצוינים במוצג מספר השנים שהנבחנים למדו במערכת החינוך המסוימת עד למועד הבחינה, גילם הממוצע של הנבחנים במדינה וכן ערכו של מדד הפיתוח האנושי המחושב על-ידי האו"ם (United Nations Development Programme's Human Development Report, 2006) (מדד זה מביא בחשבון את תוחלת החיים במדינה, את שיעור ההשתתפות בבתי-הספר ואת רמת האוריינות בקרב מבוגרים, וערכיו נעים בין 0 ל-1).

השוואת הנתונים עם אלה מ-2001 מגלה כי בישראל חלה עלייה קטנה בגילם הממוצע של התלמידים שנבחנו (מ-10 שנים ל-10.1 שנים) ועלייה במדד הפיתוח האנושי (מ-0.893 ב-2001 ל-0.927 ב-2006). הקשר בין מדד זה לבין ההישגים באוריינות קריאה בולט, שכן ברוב המדינות שערכי המדד שלהם גבוהים מ-0.9 ממוצע ההישג בקריאה עולה על הממוצע הבינלאומי, בעוד כל המדינות שערכי המדד שלהן נמוכים מ-0.9 משיגות פחות מהממוצע הבינלאומי.

ממוצע ההישג הישראלי (512; טעות-תקן 3.3) מציב את ישראל כמדינה שמשיגה אומנם מעל לממוצע הבינלאומי אך מדורגת במקום ה-31 מבין 32 המדינות שהישגיהן עולים על הממוצע הבינלאומי. המדינות המובילות בקבוצה זו הן: רוסיה (565, טעות-תקן 3.3); הונג-קונג (564, טעות-תקן 2.4); סינגפור (558, טעות-תקן 2.9); כמה מחוזות קנדיים – אלברטה (560, טעות-תקן 2.3), קולומביה הבריטית (558, טעות-תקן 2.6) ואונטריו (555, טעות-תקן 2.7); לוקסמבורג (557, טעות-תקן 1.0); איטליה (551, טעות-תקן 2.9); והונגריה (551, טעות-תקן 2.9). הממוצע הישראלי אינו שונה סטטיסטית מזה של פולין, ספרד ואיסלנד, ועולה באופן מובהק סטטיסטית על זה של מדינות כגון מולדובה, בלגיה הצרפתית, נורווגיה, רומניה, גיאורגיה, מקדוניה, טרינידד וטובגו, אירן, אינדונזיה, קטאר, כווית, מרוקו ודרום-אפריקה.

מוצג 1: הישגי המדינות בציון הכולל באוריינות קריאה



Represents years of schooling counting from the first year of ISCED level 1.

Taken from United Nations Development Programme's Human Development Report 2006, p. 283-286, except for Chinese Taipei taken from Directorate General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Statistical Yearbook 2005. Data for Belgium Met guidelines for sample participation rates only after replacement schools were included (see Exhibit A.7). Nearly satisfying guidelines for sample participation rates after replacement schools were included (see Exhibit A.7). National Defined Population covers less than 95% of National Desired Population (see Exhibit A.4). National Defined Population covers less than 80% of National Desired Population (see Exhibit A.4). Standard errors appear in parentheses. Because results are rounded to the nearest whole number, some totals may appear inconsistent. NOTE: See Exhibit C.1 for percentiles of achievement in reading.

*

**

†

‡

2a

2b

()

מוצג 1.2 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מאפשר לקבוע אם הבדל הממוצעים בין מדינה אחת לרעותה מובהק סטטיסטית. מוצג זה הינו מטריצה של השוואות מרובות שבה המדינות מסודרות בסדר יורד של הישגיהן מלמעלה למטה ומשמאל לימין. היחס בין הממוצעים של שתי מדינות מיוצג בנקודת המפגש במטריצה על-ידי ציור של משולש. אם ההישג הממוצע של המדינה המוצגת

על הציר האנכי גבוה באופן מובהק מההישג הממוצע של המדינה המוצגת בציר האופקי, אזי מופיע משולש לבן על רקע שחור הפונה למעלה. אם המדינה המוצגת על הציר האנכי נופלת בהישגה הממוצע מן המדינה המוצגת על הציר האופקי, אזי הסימול המופיע בנקודת המפגש במטריצה הוא משולש שחור על רקע לבן הפונה כלפי מטה. אם אין הבדל מובהק בין שתי המדינות, התא במקום המפגש נשאר ריק. מוצג זה מאפשר לפרש הבדלים בין מדינות שנראים קטנים.

גם על-פי מוצג זה, ישראל נותרת נמוכה בהישג הממוצע שלה באופן מובהק סטטיסטית מ-29 מדינות, דומה בהישגיה ל-3 מדינות ועולה בהישגיה באופן מובהק סטטיסטית על 13 מדינות בלבד.

הצגה זו של ההישג הישראלי אינה משקפת את העובדה שהציון, אף שהוא מבטא את פועלה של מערכת חינוך אחת, מבטא למעשה ממוצע הישג של שתי אוכלוסיות שדוברות שפות שונות ואשר לאחת מהן (הערבית) יש שני מופעים שונים – שפה דבורה ושפה כתובה. תופעה זו, המכונה "דיגלוסיה", מעוררת קשיים ברכישת יכולת קריאה אצל דוברי הערבית. אי-לכך היה ראוי לאמוד בנפרד את הישגיהן של שתי האוכלוסיות. אכן, פילוח ההישגים לפי שפת הדיבור של התלמידים בבית-הספר מציג תמונה שונה במקצת. הממוצע המשוקלל של התלמידים דוברי העברית מגיע ל-548 (טעות-תקן 2.71). ממוצע זה מציב את האוכלוסייה הדוברת עברית בישראל במקום ה-11 מבין המדינות המשיגות, אחרי רוסיה, הונג-קונג, אלברטה (קנדה), סינגפור, קולומביה הבריטית (קנדה), אונטריו (קנדה), לוקסמבורג, איטליה והונגריה.

הממוצע המשוקלל של התלמידים דוברי הערבית הוא 428 (טעות-תקן 8.0). ממוצע זה מציב אוכלוסייה זו במקום ה-39 מבין המדינות המשתתפות, מעל אירן, אינדונזיה, שלוש המדינות דוברות הערבית – קטאר, כוויט ומרוקו – וכן דרום-אפריקה.

מוצג 2 מציג את מדרג המדינות על-פי ממוצעיהן. ממוצע ההישג הישראלי מיוצג גם על-פי ההישג הכולל של המדינה וגם בפילוח על-פי שפת המבחן של שתי האוכלוסיות בישראל.

מוצג 2: מדרג המדינות על-פי הציון הכולל באוריינות קריאה

מדינה	ציון	טעות-תקן
רוסיה	565	(3.4)
הונג-קונג	564	(2.4)
קנדה – אלברטה	560	(2.4)
סינגפור	558	(2.9)
קנדה – קולומביה הבריטית	558	(2.6)
לוקסמבורג	557	(1.1)
קנדה – אונטריו	555	(2.7)
איטליה	551	(2.9)
הונגריה	551	(3.0)
שוודיה	549	(2.3)
ישראל (דוברי עברית)	548	(2.7)
גרמניה	548	(2.2)
הולנד	547	(1.5)

בלגיה הפלמית	547	(2.0)
בולגריה	547	(4.4)
דנמרק	546	(2.3)
קנדה – נובה סקוטיה	542	(2.2)
לטביה	541	(2.3)
ארצות-הברית	540	(3.5)
אנגליה	539	(2.6)
אוסטריה	538	(2.2)
ליטא	537	(1.6)
טייוואן	535	(2.0)
קנדה – קוויבק	533	(2.8)
ניו-זילנד	532	(2.0)
סלובקיה	531	(2.8)
סקוטלנד	527	(2.8)
צרפת	522	(2.1)
סלובניה	522	(2.1)
פולין	519	(2.4)
סלובקיה	513	(2.5)
ישראל	512	(3.3)
איסלנד	511	(1.3)
ממוצע PIRLS	500	
מולדובה	500	(3.0)
בלגיה הצרפתית	500	(2.6)
נורווגיה	498	(2.6)
רומניה	489	(5.0)
גיאורגיה	471	(3.1)
מקדוניה	442	(4.1)
טרינידד וטובגו	436	(4.9)
ישראל (דוברי ערבית)	428	(8.0)
אירן	421	(3.1)
אינדונזיה	405	(4.1)
קטאר	353	(1.1)
כווית	330	(4.2)
מרוקו	323	(5.9)
דרום-אפריקה	302	(5.6)

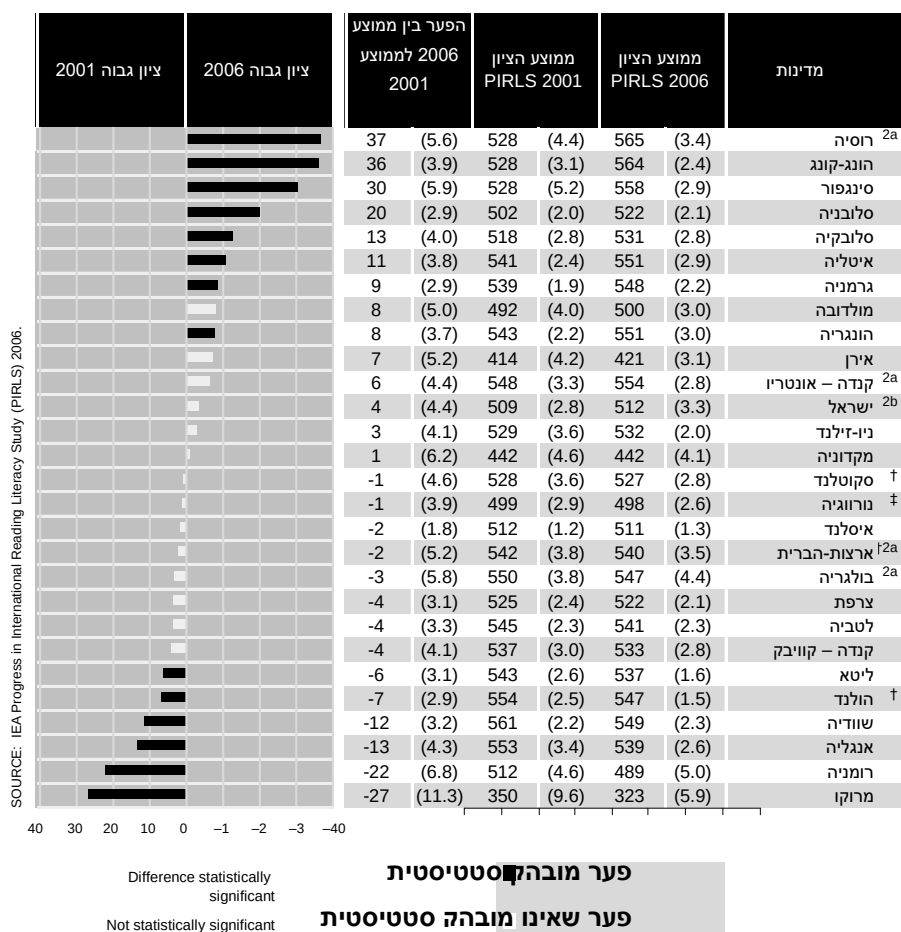
3.2 מגמות שינוי בממוצע ההישג בין 2001 ל-2006

עשרים ושמונה מבין המדינות והישויות המדיניות שהשתתפו במחקר PIRLS 2006 השתתפו גם במחקר PIRLS 2001, ביניהן גם ישראל. בחלק ממדינות אלה חלה עלייה גדולה ומובהקת סטטיסטית בהישג באוריינות קריאה, ובאחרות התגלתה ירידה גדולה ומובהקת סטטיסטית. מוצג 3, המבוסס על מוצג 1.3 בדוח הבינלאומי, מציג נתונים אלה. המדינות מסודרות בסדר יורד, מאלה שבהן חלה העלייה הגדולה ביותר בהישגים לאלה שבהן חלה הירידה הגדולה ביותר בהישגים. המדינות שנמצאה בהן מגמת עלייה בולטת הן: רוסיה – עלייה ב-37 נקודות ציון; הונג-קונג – עלייה ב-36 נקודות ציון; סינגפור – עלייה ב-30 נקודות ציון; סלובניה – עלייה ב-20 נקודות ציון; סלובקיה – עלייה ב-13 נקודות ציון; ואיטליה – עלייה ב-11 נקודות ציון. גם בגרמניה ובהונגריה נרשמו עליות מובהקות סטטיסטיות, אף שההפרש המספרי קטן יותר – כ-8–9 נקודות ציון.

המדינות שבהן ירד ממוצע ההישג באופן משמעותי הן: מרוקו (27- נקודות ציון); רומניה (22- נקודות ציון); וגם אנגליה, שוודיה והולנד, שהיו המובילות ב-2001 (13-, 12- ו-7- נקודות ציון, בהתאמה).

ביתר המדינות, ובכלל זה בישראל, השינויים קטנים ואינם מובהקים סטטיסטית. ממוצע ההישג הישראלי עלה ב-4 נקודות ציון, ובפילוח מגזרי – ב-10 נקודות ציון במגזר של דוברי העברית וב-3 נקודות ציון במגזר של דוברי הערבית.

מוצג 3: מגמות השינוי בציוני ההישג בין 2001 ל-2006



Met guidelines for sample participation rates only after replacement schools were included (see Exhibit A.7).

Nearly satisfying guidelines for sample participation rates after replacement schools were included (see Exhibit A.7).

National Defined Population covers less than 95% of National Desired Population (see Exhibit A.4).

National Defined Population covers less than 80% of National Desired Population (see Exhibit A.4).

Standard errors appear in parentheses. Because results are rounded to the nearest whole number, some totals may appear inconsistent.

Trend Note: The primary education systems of the Russian Federation and Slovenia underwent structural changes. Data for Canada, Ontario include only public schools.

טבלה 3.2 מסכמת את השינויים שחלו בקרב עשרים ושמונה המדינות שהשתתפו במחקר PIRLS גם ב-2001 וגם ב-2006, הן במדרג והן בממוצע ההישג. לגבי השינויים בהישג אומצה ההבחנה שנעשתה במוצג 1.3 בדוח הבינלאומי, ונקבעו שלוש קטגוריות: עליות מובהקות סטטיסטית (מופיעות במוצג כמלבן שחור), ירידות מובהקות סטטיסטית (מופיעות במוצג כמלבן לבן) ושנויים לא-מובהקים סטטיסטית (מלבן לבן). לגבי השינויים במדרג הקטגוריות, נקבע שעליות או ירידות משמעותיות הן של חמש עמדות לפחות. יציבות משמעה תזוזה של עד 4 עמדות.

טבלה 3.2: השינויים בהישג ובמדרג של המדינות על-פי הישגיהן באוריינות קריאה מ-2001 ל-

***2006**

מדרג				
עלייה	יציבות	ירידה		
	מרוקו (0, -27) רומניה (-4, -22)	אנגליה (-10, -13) שוודיה (-6, -12) הולנד (-7, -7)	ירידה	הישג
אירן (0, 7)	צרפת (-1, -4) קוויבק (קנדה) (-3, -4) ארצות-הברית (-3, -2) איסלנד (-2, -2) נורווגיה (0, -1) סקוטלנד (-1, -1) מקדוניה (0, 1) ניו-זילנד (3, -3) ישראל (1, 4) אונטריו (קנדה) (1, 6) מולדובה (2, 8)	לטביה (-5, -4) בולגריה (-6, -3) ליטא (-6, -6)	יציבות	
איטליה (4, 11) סינגפור (13, 30) הונג-קונג (13, 36) רוסיה (13, 37)	הונגריה (2, 8) גרמניה (3, 9) סלובקיה (2, 13) סלובניה (3, 20)		עלייה	

* המספר הראשון בסוגריים מציין את השינוי בהישג, והשני מציין את השינוי במדרג. הסימן מינוס (-) מציין ירידה במדרג או בהישג.

השינויים הטובה שחלו בחלק מהמדינות משקפים רפורמות במדיניות, כגון הוספת שנת לימודים והקדמת גיל הכניסה לבית-הספר, כפי שנעשה ברוסיה ובסלובניה, ורפורמות קוריקולריות או רפורמות בהכשרת מורים ופעולות מיוחדות לקידום קריאה, כגון אלה שנעשו בהונג-קונג. יש לציין, עם זאת, שבישראל נמצא שינוי מזערי בלבד אף שממצאי PIRLS 2001 חלחלו היטב לאוכלוסיית העוסקים בהוראת הלשון והכתיבה, אף שתוכנית הלימודים החדשה בלשון נמצאת בתנופת הפעלה והטמעה, ולמרות פיתוחם של סטנדרטים מפורטים בתחום זה.

3.3 פערי מגדר באוריינות קריאה

מידע על פערי מגדר מופיע במוצג 1.4 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א). למעט לוקסמבורג וספרד, שבהן ההישג באוריינות קריאה של הבנות אינו שונה באופן מובהק סטטיסטית מהישגי הבנים, בכל שאר המדינות הבנות משיגות יותר מהבנים באופן מובהק סטטיסטית. הפערים נעים מהפרש של 5 נקודות ציון בהונגריה ובבלגיה ועד ל-67 נקודות ציון בכווית. בישראל פער ההישגים לטובת הבנות הינו מובהק סטטיסטית ועומד על 15 נקודות ציון. הפער לטובת הבנות בקרב דוברי

העברית מגיע ל-11 נקודות ציון, ובקרב דוברי הערבית – ל-30 נקודות ציון. פערים גדולים לטובת הבנות נרשמו גם במדינות אחרות דוברות ערבית. טבלה 3.3 מציגה נתונים אלה בלוחית טעויות-תקן (בסוגריים).

טבלה 3.3: פערי מגדר בהישג באוריינות קריאה בישראל ועל-פי הממוצע הבינלאומי (בסוגריים טעויות-תקן)

כלל האוכלוסייה	בנות	בנים	פער בנות פחות בנים
	520 (4.1)	506 (3.7)	15
דוברי עברית	554 (3.7)	543 (3.3)	11
דוברי ערבית	443 (8.2)	413 (8.6)	30
בינלאומי	509 (0.6)	492 (0.6)	17

מבין עשרים ושמונה המדינות והישויות המדיניות שהשתתפו הן ב-2001 והן ב-2006, בשש מדינות – וביניהן גם המובילות – השיפור המובהק סטטיסטית בהישגים מאפיין את הבנים ואת הבנות במידה שווה (הונג-קונג, איטליה, רוסיה, סינגפור, סלובקיה וסלובניה); ובשלוש מדינות (אנגליה, רומניה ושוודיה) הירידה המובהקת סטטיסטית בהישגים מאפינת את הבנים והבנות במידה דומה. בארבע מדינות אחרות (אונטריו (קנדה), גרמניה, אירן ומולדובה) הישגי הבנים השתפרו יותר באופן מובהק סטטיסטית; ובשתיים (מרוקו והולנד) הישגי הבנות ירדו יותר. **מוצג 1.5 בדוח הבינלאומי** (ראו בנספח א) מציג מגמות אלה.

בישראל, העלייה שחלה מ-2001 ל-2006 התרחשה רק בקרב הבנים (8 נקודות ציון, לעומת נקודה אחת בלבד בקרב הבנות). בפילוח מגזרי מתברר כי העלייה העיקרית בקרב הבנים התרחשה במגזר של דוברי העברית (15 נקודות ציון, בהשוואה ל-5 אצל הבנות); ואילו במגזר של דוברי הערבית, הבנות הן שעלו בהישגיהן (7 נקודות ציון, בהשוואה ל-0 אצל הבנים). טבלה 3.4 מסכמת נתונים אלה בישראל – בקרב כלל האוכלוסייה ובפילוח מגזרי – ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 3.4: מגמות שינוי בהישגים של בנות ובנים בישראל באוריינות קריאה מ-2001 ל-2006 על-פי מגזר (בסוגריים טעויות-תקן)

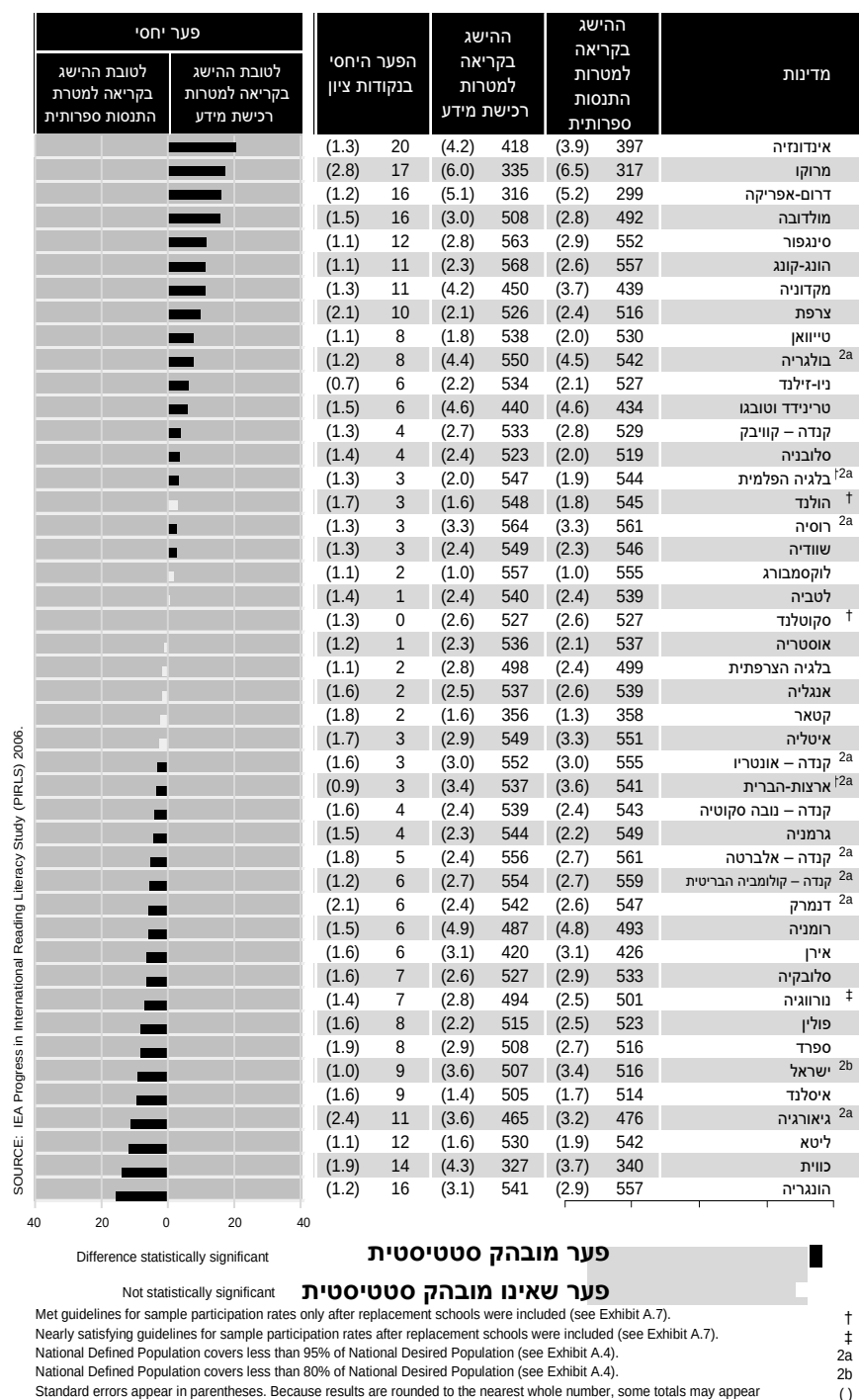
פער בהישגים 2006–2001	בנים		פער בהישגים 2006–2001	בנות		
	2006	2001		2006	2001	
8	506 (3.7)	498 (3.5)	0	520 (4.1)	520 (3.2)	כלל האוכלוסייה
15	543 (3.3)	528 (3.1)	5	554 (3.7)	549 (3.3)	דוברי עברית
0	413 (8.6)	413 (8.6)	7	443 (8.3)	436 (6.0)	דוברי ערבית
5	510 (0.6)	505 (0.7)	1	526 (0.7)	525 (0.7)	ממוצע בינלאומי

3.4 הישגים באוריינות קריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע

הטקסטים הספרותיים שנכללו במחקר PIRLS 2006 היו סיפורים שתיארו את פעולותיהם ורגשותיהם של גיבורים ואת מקומות התרחשותם של אירועים. הטקסטים המידעיים עסקו בהיבטים של העולם הממשי, והקיפו תכנים ומארגנים מבניים שונים. נוסף על מלל הם כללו צילומים, תרשימים, תיבות טקסט, מפות ודיאגרמות. תגובותיהם של התלמידים על השאלות שליוו טקסטים אלה היוו בסיס לבניית שני סולמות נפרדים למדידת אוריינות קריאה: קריאה לשם התנסות ספרותית וקריאה לשם רכישת מידע. הישגי התלמידים במדינות השונות בשני הסולמות שנבנו אינם בני-השוואה, שכן כל סולם כזה מייצג מבנה מושגי אחר. כדי לאפשר השוואה כלשהי נעשתה סטנדרטיזציה, וממוצעי שני הסולמות נקבעו על הציון 500, שנקבע גם כממוצע סולם הציונים הכולל של המבחן. דבר זה מאפשר להשוות את נקודות החוזק והחולשה של המדינות על-פי עמדתן היחסית על שני הסולמות.

מוצג 4, המבוסס על **מוצג 1.6 בדוח הבינלאומי**, מציג את המדינות בסדר יורד, החל באלה שהישגיהן בהבנת טקסטים מידעיים גבוהים מהישגיהן בהבנת טקסטים ספרותיים, ועד אלה שהישגיהן בהבנת טקסטים ספרותיים גבוהים מהישגיהן בהבנת טקסטים מידעיים. מדינות עם פערים גדולים לטובת הבנת טקסטים מידעיים הן אינדונזיה, מרוקו ודרום-אפריקה. מדינות עם פערים גדולים לטובת הבנת טקסטים ספרותיים הן הונגריה, כווית, ליטא וגיאורגיה. ישראל נמנית עם המדינות שהישגיהן בהבנת טקסטים ספרותיים גבוהים יותר. פער ההישגים בישראל הוא 9 נקודות ציון לטובת הבנת טקסטים ספרותיים. פער זה מובהק סטטיסטית ודומה בשתי האוכלוסיות – 8 נקודות ציון בקרב דוברי העברית ו-11 נקודות ציון בקרב דוברי הערבית.

מוצג 4: פער יחסי בין ההישג בקריאה למטרת התנסות ספרותית ולמטרת רכישת מידע



3.5 פערי מגדר בקריאה לשם התנסות ספרותית ובקריאה לשם רכישת מידע

מוצג 1.9 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מראה כי ברוב המדינות יש לבנות יתרון בולט ומובהק סטטיסטית הן בקריאה לשם התנסות ספרותית והן בקריאה לשם רכישת מידע. הממוצע הבינלאומי של פערי ההישגים לטובת הבנות מגיע ל-17 נקודות ציון כאשר מדובר בקריאה לשם התנסות ספרותית, ול-15 נקודות ציון כאשר מדובר בקריאה לשם רכישת מידע.

פערים גדולים לטובת הבנות בקריאה לשם רכישת מידע נרשמו בכווית (61 נקודות ציון), בקטאר (35 נקודות ציון) ובדרום-אפריקה (37 נקודות ציון). במדינות אלה נרשמו פערים גדולים לטובת הבנות גם בקריאה לשם רכישת מידע (68 נקודות ציון בכווית, 34 בקטאר ו-32 בדרום-אפריקה).

טבלה 3.5 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים. בישראל הפער לטובת הבנות הוא 15 נקודות ציון בקריאה לשם התנסות ספרותית ו-11 נקודות ציון בקריאה לשם רכישת מידע. הפערים לטובת הבנות במגזר של דוברי הערבית גבוהים מאלה שבמגזר של דוברי העברית בשתי מטרות הקריאה.

טבלה 3.5: פערי מגדר בישראל בהישג בקריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע (בסוגריים טעויות-תקן)

	קריאה לשם התנסות ספרותית			קריאה לשם רכישת מידע		
	בנות	בנים	פער*	בנות	בנים	פער*
כלל האוכלוסייה	524 (4.0)	509 (3.8)	15 (3.8)	513 (4.5)	502 (4.1)	11 (4.8)
דוברי עברית	557 (3.9)	545 (3.3)	12	547 (4.2)	539 (3.3)	8
דוברי ערבית	450 (7.8)	422 (8.5)	28	438 (8.2)	411 (9.4)	27
ממוצע בינלאומי	509 (0.6)	491 (0.6)	17 (0.5)	509 (0.7)	493 (0.6)	16 (0.7)

* פער = בנות פחות בנים.

3.6 מגמות שינוי בהישגים באוריינות קריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע מ-2001 ל-2006

מוצגים 1.7 ו-1.8 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מראים את השינויים שחלו בין 2001 ל-2006 בהישגים הלימודיים בקריאה לשם התנסות ספרותית ובקריאה לשם רכישת מידע בעשרים ושמונה המדינות שהשתתפו בשני מועדי המחקר.

המדינות ששיפרו את הישגיהן בצורה בולטת מ-2001 בקריאה לשם התנסות ספרותית הן הונג-קונג (עלייה ב-39 נקודות ציון), רוסיה (עלייה ב-38 נקודות ציון) וסינגפור (עלייה ב-23 נקודות ציון). במדינות אחרות נרשמה ירידה בהישג בקריאה לשם התנסות ספרותית: מרוקו (30- נקודות ציון), אנגליה (20- נקודות ציון) ורומניה (19- נקודות ציון).

המדינות ששיפרו את הישגיהן בצורה בולטת מ-2001 בקריאה לשם רכישת מידע הן, לדוגמה: סינגפור (36 נקודות ציון), רוסיה (32 נקודות ציון) והונג-קונג (31 נקודות ציון). לעומת זאת, ברומניה, לדוגמה, חלה ירידה בהישג זה (25- נקודות ציון).

השינויים העיקריים חלו אפוא במדינות המובילות שטיפחו את אוריינות הקריאה לצורך שתי המטרות.

טבלה 3.6 מציגה את המגמות שחלו בהישגים באוריינות קריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע מ-2001 ועד 2006 בישראל, בפילוח מגזרי ומגדרי.

טבלה 3.6: מגמות שינוי בהישגים בישראל באוריינות קריאה לשם התנסות ספרותית ולשם רכישת מידע מ-2001 ל-2006 (בסוגריים טעויות-תקן)

	קריאה לשם התנסות ספרותית			קריאה לשם רכישת מידע		
	2001	2006	פער ההישג	2001	2006	פער ההישג
כלל האוכלוסייה	510 (2.6)	516 (3.4)	6	507 (2.9)	507 (3.6)	1
דוברי עברית	541 (2.5)	551 (3.0)	10	532 (2.9)	543 (2.9)	11
דוברי ערבית	420 (6.3)	436 (7.7)	16	432 (7.2)	424 (8.3)	-8
בנות	522 (3.3)	524 (4.1)	2	518 (3.5)	513 (4.3)	-5
בנים	499 (3.2)	509 (3.7)	10	495 (3.6)	502 (4.0)	7

השיפור שחל בישראל בהישגים בקריאה לשם התנסות ספרותית הינו קטן, ואינו דומה בשני המגזרים. מ-2001 השתפר ההישג הכולל בישראל בקריאה לשם התנסות ספרותית ב-6 נקודות ציון. בקרב דוברי העברית הוא השתפר ב-10 נקודות ציון, ובקרב דוברי הערבית – ב-16 נקודות ציון. לא חל כמעט שיפור בהישגי הבנות בסולם זה, אך חל שיפור בקרב הבנים. השיפור שחל בישראל בציון של כלל האוכלוסייה בקריאה לשם רכישת מידע הוא מזערי. שיפור בסולם זה התרחש רק בקרב דוברי העברית ובקרב הבנים, בעוד שבקרב דוברי הערבית ובקרב הבנות נרשמה אף ירידה בהישג בסולם זה.

3.7 פערי הישגים במיומנויות הקריאה השונות

בכל אחד מסולמות ההישג שנבנו – קריאה לשם התנסות ספרותית וקריאה לשם רכישת מידע – נבחנו הישגי התלמידים ביחס לארבע מיומנויות קוגניטיביות של הבנת הנקרא, כפי שתוארו קודם:

- מיקוד ואחזור מידע מפורש;
- הסקה ישירה;
- פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע;
- בחינה והערכה של תוכן, שפה ומרכיבים טקסטואליים.

מאחר שמספר הפריטים שבחן את ההישג בכל אחת מהמיומנויות היה קטן, אוחדו שתי המיומנויות הראשונות והשתיים האחרונות לשני סולמות כוללים. איחוד זה נתמך גם מבחינה הגיונית, שכן שתי המיומנויות הראשונות מבוססות בעיקר על הטקסט, ואילו השתיים האחרות מבוססות בעיקר על חשיבה.

מוצג 1.10 בדוח הבינלאומי (בנספח א) מציג את הפערים בין ההישג בסולם המיומנויות הנחשבות פשוטות ("אחזור מידע והסקה ישירה") לבין ההישג בסולם המיומנויות הנחשבות מורכבות יותר ("פרשנות, שילוב והערכה") בכל אחת מהמדינות. מלבן שחור הפונה לעבר אחד הסולמות מציין את היתרון היחסי בכל מדינה באותו סולם.

המדינות שקיים בהן יתרון בולט בסולם "פרשנות, שילוב והערכה" בהשוואה לסולם "אחזור מידע והסקה ישירה" הן מולדובה (פער של 29 נקודות ציון) ואונטריו (קנדה) (פער של 19 נקודות

ציון). המדינה עם הפער הבולט ביותר לטובת הסולם "אחזור מידע והסקה ישירה" היא מרוקו (שהישגה בסולם זה גבוה יותר ב-25 נקודות ציון). ישראל משיגה יותר על הסולם "פרשנות, שילוב והערכה" (ממוצע 516, לעומת 507 בסולם "אחזור מידע והסקה ישירה" – פער של 9 נקודות ציון). במגזר של דוברי העברית פער זה גדול במקצת מהפער במגזר של דוברי הערבית (9 לעומת 7 נקודות ציון, בהתאמה).

3.8 פערי מגדר בהישגים במיומנויות הקריאה

מוצג 1.13 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מציג את פער ההישגים בין בנות לבנים בשני סולמות הקריאה העיקריים – "אחזור מידע והסקה ישירה" ו"פרשנות, שילוב והערכה". ברוב המדינות בנות משיגות יותר מבנים בשני הסולמות. לפי הממוצעים הבינלאומיים, הפערים לטובתן הם 15 נקודות ציון על הסולם "אחזור מידע והסקה ישירה" ו-17 נקודות ציון על הסולם "פרשנות, שילוב והערכה".

גם כאן מתבלטת כוונת כמדינה שבה לבנות יש יתרון ניכר (62 נקודות ציון על הסולם "אחזור מידע והסקה ישירה" ו-67 על הסולם "פרשנות, שילוב והערכה"). גם בישראל יש לבנות יתרון מובהק סטטיסטית על בנים בשיעור דומה (11 ו-14 נקודות ציון בשני הסולמות, בהתאמה).

3.9 מגמות שינוי בהישגים במיומנויות הקריאה מ-2001 ל-2006

מוצגים 1.11 ו-1.12 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מראים את מגמות השינוי על-פני זמן בהישג על הסולם "אחזור מידע והסקה ישירה" ועל הסולם "פרשנות, שילוב והערכה". גם כאן, כאשר משווים את התמונה מ-2006 לזו שהתקבלה ב-2001, המגמות המסתמנות הן עלייה בולטת בהישגי המדינות המובילות בשני הסולמות. בישראל העליות בקרב כלל האוכלוסייה קטנות ואינן מובהקות סטטיסטית.

3.10 ההישגים באוריינות קריאה בישראל על-פי שכבות המדגם ("ערכים סבירים")

חלק זה מתייחס להישגי התלמידים משלוש שכבות הדגימה שהופעלו בישראל במחקר הנוכחי. כאמור, שלוש שכבות אלה הוגדרו על-פי סוג הפיקוח: הפיקוח על בתי-הספר העבריים הממלכתיים, הפיקוח על בתי-הספר הממלכתיים-הדתיים והפיקוח על בתי-הספר הערביים הממלכתיים. החלוקה על-פי סוג הפיקוח נובעת מן העובדה שמערכת החינוך מאורגנת ומנוהלת על-ידי כל גוף פיקוח באופן עצמאי, ויש עדויות קודמות לפערי הישגים בין תלמידים בבתי-ספר המשתייכים לגופי פיקוח שונים.

נתונים נוספים המיוצגים בחלק זה נוגעים בהבדלי ההישגים בין המגדרים בקרב כלל האוכלוסייה ובכל אחת משכבות הפיקוח בנפרד. גם כאן נעשו השוואות אלה לנוכח עדויות קודמות לפערי הישגים בין המגדרים (ראו אולשטיין וזוזובסקי, 2004).

טבלה 3.7 מציגה את הישגי התלמידים משלוש שכבות הדגימה במבחן PIRLS 2006, כשהם מבוטאים כציוני סבירות משוקללים, בלוויית טעות-התקן. הציונים בטבלה זו הם הציון במבחן כולו, הציונים בקריאה לשם התנסות ספרותית ובקריאה לשם רכישת מידע, וכן הציונים במקבץ של תהליכי הקריאה הפשוטים ("אחזור מידע והסקה ישירה") ובמקבץ של תהליכי הקריאה המורכבים ("פרשנות, שילוב והערכה").

טבלה 3.7: ההישגים באוריינות קריאה בישראל – ממוצעים וטעויות-תקן של "הערכים

הסבירים" משוקללים בשכבות המדגם השונות

פער בין פיקוח ממלכתי לממלכתי-דתי	פיקוח ממלכתי-דתי	פיקוח ממלכתי	פער בין דוברי עברית לדוברי ערבית	דוברי ערבית	דוברי עברית	כלל התלמידים	
8	542 (5.7)	550 (3.1)	120	428 (8.0)	548 (2.7)	512 (3.4)	המבחן כולו
7	545 (5.3)	552 (3.5)	115	436 (7.8)	551 (3.0)	516 (3.4)	קריאה לשם התנסות ספרותית
9	536 (5.3)	545 (3.5)	119	424 (8.4)	543 (3.0)	507 (3.6)	קריאה לשם רכישת מידע
6	537 (4.9)	543 (3.2)	113	426 (7.2)	542 (2.8)	507 (3.2)	אחזור מידע והסקה ישירה
9	544 (5.6)	553 (3.3)	116	435 (8.2)	551 (2.9)	516 (3.6)	פרשנות, שילוב והערכה

הפערים בין דוברי העברית לבין דוברי הערבית – לטובת דוברי העברית – הינם גדולים ביותר, ומגיעים ל-120 נקודות ציון במבחן כולו, ל-115 נקודות ציון בקריאה לשם התנסות ספרותית (טקסטים ספרותיים) ול-119 נקודות ציון בקריאה לשם רכישת מידע (טקסט מידעי). פערים אלה לא השתנו כמעט מ-2001. אז הם היו 123 נקודות ציון במבחן כולו, 121 בקריאה לשם התנסות ספרותית ו-100 בקריאה לשם רכישת מידע.

הפערים בין תלמידים הלומדים בחינוך העברי הממלכתי לבין אלה הלומדים בחינוך הממלכתי-הדתי הינם לטובת הלומדים בחינוך העברי הממלכתי, אולם הם קטנים: במבחן כולו נרשם פער של 8 נקודות ציון; בקריאה למטרת התנסות ספרותית – 7 נקודות ציון; ובקריאה לשם רכישת מידע – 9 נקודות ציון. בתהליכים של "אחזור מידע והסקה ישירה" נמצא פער של 6 נקודות ציון, ובתהליכי "פרשנות, שילוב והערכה" נמצא פער של 9 נקודות ציון.

3.10.1 הישגי בנים ובנות באוריינות קריאה בישראל בקרב כלל האוכלוסייה ועל-פי שכבות המדגם (הציונים ב"ערכים סבירים")

טבלה 3.8 מציגה את הישגי הבנות והבנים במדגם כולו ובכל אחת משכבות המדגם בנפרד. בכל סולמות הציונים ובכל שכבות המדגם, בנות משיגות יותר מבנים, והפערים גדולים במיוחד בקרב דוברי הערבית.

משוקללים בשכבות המדגם השונות ועל-פי דוברי עברית ודוברי ערבית

דוברי ערבית			דוברי עברית			ממלכתי (עברי)			ממלכתי-דתי (עברי)			כלל האוכלוסייה			
פער בנות פחות בנים	בנות	בנים	פער בנות פחות בנים	בנות	בנים	פער בנות פחות בנים	בנות	בנים	פער בנות פחות בנים	בנות	בנים	פער בנות פחות בנים	בנות	בנים	
30	443 (8.2)	413 (8.6)	11	554 (3.7)	543 (3.3)	11	556 (3.9)	545 (3.8)	8	548 (9.8)	539 (5.9)	14	520 (4.1)	506 (3.7)	המבחן כולו
28	450 (7.8)	422 (8.9)	12	557 (3.8)	545 (3.3)	13	559 (4.2)	546 (4.0)	8	550 (9.8)	542 (4.9)	15	524 (4.0)	509 (3.8)	קריאה לשם התנסות ספרותית
27	438 (8.4)	411 (9.5)	8	547 (4.3)	539 (3.5)	7	548 (4.8)	541 (4.1)	6	540 (9.8)	534 (5.5)	11	513 (4.5)	502 (4.1)	קריאה לשם רכישת מידע
29	440 (7.6)	412 (7.8)	8	546 (3.7)	538 (3.5)	7	547 (4.0)	540 (4.0)	6	540 (9.2)	534 (4.9)	11	513 (3.9)	502 (3.7)	אחזור מידע והסקה ישירה
30	450 (8.8)	420 (8.7)	9	555 (3.9)	546 (3.2)	9	557 (4.0)	548 (3.9)	6	548 (10.0)	541 (5.2)	13	523 (4.3)	510 (3.7)	פרשנות, שילוב והערכה

לרקע החברתי-הכלכלי של התלמידים יש השפעה רבה על הישגיהם הלימודיים, ולפיכך ראוי לפקח על משתנה זה. לצורך זה הושמו ממוצעי ההישגים של בתי-ספר בזיקה להשתייכותם לשלוש קבוצות שהוגדרו על-פי מדד עשירוני הטיפוח של משרד החינוך שהיה מקובל בתקופה שבה נעשתה הדגימה (סוף 2004): בתי-ספר "מבוססים", שמדד הטיפוח שלהם בין 1 ל-4.2; בתי-ספר "בינוניים", שמדד הטיפוח שלהם בין 4.2 ל-6.5; ובתי-ספר "נמוכים", שמדד הטיפוח שלהם בין 6.57 ל-10. חלוקה זו יצרה שלוש קבוצות אוכלוסייה דומות בגודלן, שכל אחת מהן כללה כשליש מהתלמידים.

טבלה 3.9 מציגה את התפלגותם של התלמידים ובתי-הספר במדגם האפקטיבי ששימש את מחקר PIRLS 2006 על-פי קבוצות עשירוני הטיפוח. בטבלה מופיע מספרם של בתי-הספר בכל אחת משכבות המדגם וכן גודלה של אוכלוסיית התלמידים המיוצגת על-ידי בתי-ספר אלה. בולט העדרם של בתי-ספר "מבוססים" במגזר של דוברי הערבית. כמו-כן, מספרם של בתי-הספר ה"נמוכים" במגזר של דוברי הערבית כפול כמעט ממספרם במגזר של דוברי העברית. התפלגות זו מעידה כי התלמידים דוברי הערבית במדגם הגיעו משכבות נמוכות מבחינת הרקע החברתי-הכלכלי שלהם בהשוואה לתלמידים דוברי העברית.

על-ידיהם על-פי קבוצות עשירוני הטיפוח

קבוצות על-פי עשירוני טיפוח	דוברי עברית				דוברי ערבית		אוכלוסיית התלמידים המיוצגת
	ממלכתי		ממלכתי-דתי		מספר	אוכלוסיית	
	מספר	אוכלוסיית	מספר בתי-	אוכלוסיית	מספר	אוכלוסיית	

הכוללת	התלמידים המיוצגת	בתי-ספר במדגם	התלמידים המיוצגת	ספר במדגם	התלמידים המיוצגת	בתי-ספר במדגם	
29,110	0	—	4,806	13	24,304	36	מבוססים
28,018	9,150	15	4,976	14	13,892	21	ביניים
27,635	16,335	25	4,246	13	7,054	13	נמוכים
84,763	25,485	40	14,028	40	45,250	70	סה"כ

פילוח ההישגים של קבוצות בתי-הספר נעשה ברמת התלמיד, וההישגים משוקללים. יש להעיר כאן כי השוואת ההישגים על-פי קבוצות עשירוני הטיפוח נעשתה על-פי מדד טיפוח שכלל בתוכו – מעבר לאמות-מידה חברתיות-כלכליות – גם מדדים אחרים בעלי משמעות רק במגזר של דוברי העברית, כגון תלמידים הלומדים באזורים בעלי עדיפות לאומית (אמת-מידה בעלת משקל גבוה יחסית) ועולים חדשים. לפיכך, אף שמדד זה היה אמור להיות אחיד, הוא יצר למעשה אפליה לרעת המגזר של דוברי הערבית, שכן בקרב הלומדים בבתי-הספר ה"נמוכים" (ברמות טיפוח גבוהות) במגזר של דוברי העברית נכללו גם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה. מסיבה זו השוואת ההישגים על-פי עשירוני הטיפוח בין שני המגזרים אינה תקפה. עם זאת, בתוך כל מגזר ההשוואות תקפות, ומבטאות את ההשפעה של רקע הבית על ההישגים הלימודיים. טבלה 3.10 מציגה את התפלגות ההישגים במבחן כולו ובתת-מבחנים בשכבות המדגם על-פי הקבוצות של עשירוני הטיפוח – "מבוססים", "בינוניים" ו"נמוכים".

טבלה 3.10: ממוצעי ההישג באוריינות קריאה של תלמידים בישראל הלומדים בבתי-ספר המשתייכים לשכבות המדגם השונות בזיקה לקבוצות עשירוני הטיפוח (בסוגריים טעויות-תקן)

דוברי ערבית	דוברי עברית	
	ממלכתי-דתי	ממלכתי
המבחן כולו		

—	(10.0) 570	(3.9) 564	מבוססים
(12.1) 460	(6.9) 533	(3.5) 540	בינוניים
(10.7) 409	(13.0) 525	(13.6) 527	נמוכים
*51	45	37	פער מבוססים-נמוכים
קריאה לשם התנסות ספרותית			
—	(9.2) 572	(4.0) 564	מבוססים
467 (12.1)	(6.0) 535	(4.7) 543	בינוניים
418 (10.1)	(12.4) 528	(13.4) 532	נמוכים
*49	44	32	פער מבוססים-נמוכים
קריאה לשם רכישת מידע			
—	(8.3) 563	(4.4) 557	מבוססים
(13.9) 456	(6.4) 527	(3.7) 535	בינוניים
(10.4) 406	(13.0) 519	(14.6) 525	נמוכים
*50	44	33	פער מבוססים-נמוכים
אחזור מידע והסקה ישירה			
—	(8.0) 561	(4.0) 556	מבוססים
(11.9) 455	(5.8) 527	(3.8) 534	בינוניים
(9.0) 410	(11.7) 522	(12.3) 524	נמוכים
*45	39	32	פער מבוססים-נמוכים
פרשנות, שילוב והערכה			
—	(9.3) 572	(4.1) 565	מבוססים
(13.3) 470	(6.4) 534	(3.9) 544	בינוניים
(10.7) 415	(12.7) 526	(14.3) 529	נמוכים
*55	46	36	פער מבוססים-נמוכים

* במגזר של דוברי הערבית הפער הוא בין הלומדים בבתי-ספר "בינוניים" על-פי מדד הטיפוח לבין בתי-ספר "נמוכים".

הקייטוב בהישגים על רקע חברתי-כלכלי, כפי שנקבע על-ידי ממדי הטיפוח של בתי-הספר, גדול יותר בבתי-ספר דוברי ערבית מאשר בבתי-ספר דוברי עברית, וגדול יותר בבתי-ספר ממלכתיים-דתיים מאשר בממלכתיים. כמו-כן, הקייטוב בהישגים בולט יותר כאשר מדובר בתהליכים גבוהים של הבנת הנקרא (פרשנות, שילוב והערכה).

3.10.3 מגמות שינוי בציונים השונים באוריינות קריאה בישראל מ-2001 ל-2006 בשכבות המדגם השונות (הציונים ב"ערכים סבירים")

השוואות נוספות בכל אחת משכבות המדגם נעשו תוך פיקוח על הרקע החברתי-הכלכלי של הלומדים, כפי שנקבע על-פי מדד עשירוני הטיפוח של משרד החינוך שהיה מקובל בתקופה שבה נעשתה הדגימה (סוף 2004).

הטבלות בחלק זה יציגו את הישגי התלמידים בקבוצות האוכלוסייה המשוות כשהם מחושבים כציוני סבירות. כדאי לציין כי בהשוואה ל-2001 הצטמצם הפער בין הלומדים בבתי-הספר הממלכתיים לבין הלומדים בבתי-הספר הממלכתיים-הדתיים מ-17 ל-8 נקודות ציון במבחן כולו, מ-16 ל-7 נקודות ציון בקריאה לשם התנסות ספרותית, ומ-17 ל-9 נקודות ציון בקריאה לשם רכישת מידע. צמצום פער זה נובע בעיקר מעלייה שחלה בהישגי הלומדים בבתי-הספר של החינוך הממלכתי-הדתי בשיעור של 17 נקודות ציון במבחן כולו ובשיעורים דומים בקריאה לשם התנסות ספרותית ובקריאה לשם רכישת מידע (הנתונים על הישגי 2001 נלקחו מדוח PIRLS 2001 – אולשטיין וזוובסקי, 2004).

3.10.4 הישגים באוריינות קריאה בישראל בקרב כלל האוכלוסייה ועל-פי שכבות המדגם (ציוני אחוזים)

כאמור, ציוני ההישג חושבו גם כציוני אחוזים. טבלה 3.11 מציגה את הישגי התלמידים במחקר PIRLS כשהם מבוטאים כציוני אחוזים משוקללים בלויית טעויות-תקן. בטבלה מוצגים הציונים במבחן כולו, הציונים בשאלות הפתוחות ובשאלות הסגורות בנפרד, הציונים בקריאה לשם התנסות ספרותית (טקסטים ספרותיים) ובקריאה לשם רכישת מידע (טקסטים מידעיים), הציונים בכל אחת ממיומנויות הקריאה המשולבות – "אחזור מידע והסקה ישירה" ו"פרשנות, שילוב והערכה" – וכן הציונים בכל אחת מארבע מיומנויות הקריאה בנפרד. נוסף על כך מוצגים ההישגים בכל אחת ממיומנויות הקריאה המשולבות ובארבע מיומנויות הקריאה הנפרדות בזיקה לשתי מטרות הקריאה – התנסות ספרותית ורכישת מידע.

טבלה 3.11: ציוני אחוזים משוקללים וטעויות-תקן בסולמות השונים באוכלוסייה כולה ובשכבות המדגם השונות

ממלכתי-דתי (n=14,362)	ממלכתי (n=45,249)	דוברי ערבית (n=25,485)	דוברי עברית (n=60,148)	כולם (n=85,633)	
62 (1.3)	64 (0.8)	36 (1.6)	64 (0.7)	56 (0.7)	המבחן כולו
56 (1.4)	58 (0.8)	30 (1.8)	57 (0.1)	49 (0.8)	פתוח

(1.2) 72	(0.7) 75	(1.5) 48	(0.6) 74	(0.7) 66	סגור
(1.1) 74	(0.7) 76	(1.6) 50	(0.6) 75	(0.7) 68	אחזור מידע והסקה ישירה
(1.5) 53	(0.9) 55	(1.7) 27	(0.8) 55	(0.8) 47	פרשנות, שילוב והערכה
(1.2) 76	(0.8) 77	(1.6) 49	(0.7) 72	(0.7) 69	אחזור מידע
(1.1) 73	(0.7) 75	(1.6) 48	(0.6) 74	(0.7) 66	הסקה
(1.6) 52	(0.9) 53	(1.9) 26	(0.8) 53	(0.8) 45	פרשנות
(1.3) 58	(1.1) 62	(1.5) 30	(0.9) 61	(0.8) 52	הערכה
(1.3) 65	(0.8) 67	(1.7) 38	(0.7) 66	(0.8) 58	קריאה לשם התנסות ספרותית
(1.2) 73	(0.7) 75	(1.7) 47	(0.6) 74	(0.7) 66	אחזור מידע והסקה – ספרותי
(1.5) 57	(1.0) 58	(1.9) 28	(0.9) 57	(0.9) 49	פרשנות, שילוב והערכה – ספרותי
(1.3) 76	(0.9) 77	(1.9) 50	(0.7) 77	(0.8) 69	אחזור מידע – ספרותי
(1.2) 71	(0.8) 73	(1.7) 47	(0.7) 72	(0.8) 64	הסקה – ספרותי
(1.7) 54	(1.1) 56	(2.1) 28	(0.9) 54	(0.9) 47	פרשנות – ספרותי
(1.3) 64	(1.3) 68	(1.7) 30	(1.0) 67	(1.0) 56	הערכה – ספרותי
(1.3) 60	(0.8) 62	(1.6) 35	(0.7) 61	(0.7) 54	קריאה לשם רכישת מידע
(1.2) 69	(0.8) 71	(1.6) 44	(0.7) 71	(0.7) 63	אחזור מידע והסקה – מידעי
(1.6) 50	(0.9) 52	(1.8) 26	(0.8) 51	(0.8) 44	פרשנות, שילוב והערכה – מידעי
(1.2) 72	(0.9) 77	(1.6) 50	(0.7) 77	(0.7) 69	אחזור מידע – מידעי
(1.5) 63	(0.9) 67	(1.9) 38	(0.8) 66	(0.9) 58	הסקה – מידעי
(1.6) 48	(1.0) 50	(1.8) 24	(0.8) 49	(0.8) 42	פרשנות – מידעי
(1.9) 54	(1.1) 58	(1.9) 29	(1.0) 56	(0.9) 48	הערכה – מידעי

ההישגים של דוברי העברית עולים על הישגיהם של דוברי הערבית. בקבוצת דוברי העברית ההישגים של הלומדים בבתי-ספר ממלכתיים עולים על הישגי הלומדים בבתי-ספר ממלכתיים-דתיים, אולם הפער אינו מובהק סטטיסטית.

4. סיפי הישג (benchmarks) באוריינות קריאה

4.1 מהם סיפי הישג?

הפריטים במבחן PIRLS מהווים סולם המאפשר למדוד את ביצועיהם של ילדים בכיתות ד במגוון של מיומנויות ואסטרטגיות המאפיינות את אוריינות הקריאה. כדי לתאר את הישגיהם של הלומדים על סולם זה, הוגדרו ארבע נקודות הישג או סיפי הישג (Benchmarks) על סולם ציוני הסבירות הבינלאומי. נקודות אלה הן:

- סף רמת "המתקדמים" – הרמה הגבוהה ביותר מאפיינת תלמידים שהציון הממוצע שלהם על הסולם הוא בסביבות 625.
- סף רמת "הגבוהים" – הרמה השנייה מאפיינת תלמידים שהציון הממוצע שלהם על הסולם הוא בסביבות 550.
- סף רמת "הבינוניים" – רמת-הביניים מאפיינת תלמידים שהציון הממוצע שלהם על הסולם הוא בסביבות 475.
- סף הרמה "הנמוכה" – הרמה האחרונה מאפיינת תלמידים שהציון הממוצע שלהם על הסולם הוא בסביבות 400.

במוצג 2.1 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מופיעים שיעורי התלמידים במדינות השונות שציונם עולה על ציון הסף של כל אחד מארבעת הסיפים. הממוצעים הבינלאומיים מורים כי מעל לסף "המתקדמים" מצויים 7% מהתלמידים; מעל לסף "הגבוהים" – 41%; מעל לסף "הבינוניים" – 76%; ומעל לסף הרמה "הנמוכה" – 94%.

המדינות שבהן שיעור התלמידים העוברים את ציון הסף של "המתקדמים" מגיע לכחמישית מכלל התלמידים הן סינגפור ורוסיה. במדינות אלה אין כמעט תלמידים שציונם נופל ברמה ה"נמוכה".

המדינות שבהן אף לא אחד מהתלמידים שהשתתפו במבחן השיג את סף "המתקדמים" הן קטאר, כווית, אינדונזיה ומרוקו. במדינות אלה שיעור התלמידים שאינם מגיעים לסף הרמה ה"נמוכה" הינו גדול, ונע בין רבע לחצי מכלל התלמידים.

בישראל ציוניהם של 10% מהתלמידים עולים על ציון הסף של רמת "המתקדמים", ציוניהם של 40% מהתלמידים עולים על ציון הסף של רמת "הגבוהים", ציוניהם של 70% מהלומדים עולים על ציון הסף של רמת "הבינוניים", וציוניהם של 85% מהלומדים עולים על ציון הסף של הרמה "הנמוכה".

אם מפלחים נתון זה לפי שפת המבחן, אזי שיעור העוברים את ציון הסף של רמת "המתקדמים" בקרב דוברי העברית מגיע ל-12%, ואילו בקרב דוברי הערבית הוא מגיע ל-1% בלבד. כמו-כן, שיעור התלמידים שאינם מגיעים לציון הסף התחתון בקרב דוברי הערבית גדול פי עשרה (40%) משיעורם בקרב דוברי העברית (4%).

במוצג 2.2 בדוח הבינלאומי (ראו בנספח א) מתאר את השינוי שחל מ-2001 ל-2006 בשיעורי התלמידים שעברו את הסיפים השונים שתוארו. מאחר שציוני הסף ב-2006 היו שונים מאלה

ששימשו ב-2001 (עקב שינוי קביעת הסיפים), היה צורך לחשב מחדש את שיעורי העוברים את ציוני הסף ב-2001. בשבע מבין עשרים ושמונה המדינות שהשתתפו במחקר גם ב-2001, עלה שיעור העוברים את סף "המתקדמים" באופן מובהק סטטיסטית, ובשבע אחרות נרשמו בפרמטר זה ירידות מובהקות סטטיסטית. בשאר המדינות לא נמצאו עליות או ירידות מובהקות סטטיסטית. מוצג זה מראה כי העליות הגבוהות ביותר התרחשו בסינגפור וברוסיה.

4.2 כיצד קובעים את היכולת והכישורים המאפיינים את כל אחד מסיפי ההישג?

סיפי ההישג שנקבעו מייצגים למעשה רמות שונות של שליטה באוריינות קריאה. אפיון השליטה בכל אחת מן הרמות מתאפשר הודות לשימוש בטכניקה מיוחדת המכונה Scale Anchoring (Kelly, 1999). על-פי טכניקה זו, לכל סף הישג מוגדר קושרים פריטי מבחן שרוב התלמידים שציונם הכולל במבחן קרוב לציון הסף המסוים עונים עליהם נכון ואשר רוב התלמידים שציונם קרוב לציון הסף הנמוך יותר שוגים בהם. בצורה זו מזהים את הפריטים המייצגים כל רמת הישג. בשלב הבא מומחי תוכן מנתחים את התוכן ואת הדרישות הקוגניטיביות מאחורי הפריטים ששויכו לכל סף הישג, ומפרשים את הכשירויות הלשוניות המאפיינות שליטה בכל סף. ניתוח זה נעשה על נתונים של תלמידים מכל הארצות שהשתתפו, כך שהאפיון שהתקבל הינו בינלאומי (Mullis, Martin, Gonzales & Kennedy, 2003).

תיאורי הכשירויות האופייניות לכל סף מתייחסים למיומנויות הקריאה ולאסטרטגיות הקריאה הנדרשות כדי לענות נכון על קבוצת הפריטים שנקבעה כמייצגת את ההישג בנקודת הסף המסוימת. כדאי לציין כי התלמידים המשיגים סף מסוים אמורים לשלוט גם בכשירויות המאפיינות את הסף הנמוך יותר.

שליטה בסיפי ההישג אינה תלויה אך ורק בדרישות הקוגניטיביות החבויות בכל סוג טקסט. יש להביא בחשבון גם את פעילות-הגומלין הקיימת בין מורכבות הטקסטים ורמת התחכום וההבנה החבויה בשאלות הנשאלות על-אודות הטקסטים, מצד אחד, לבין מידת ההיכרות של התלמידים עם התכנים בטקסט ועם המבנה הטקסטואלי, מן הצד האחר. מכל מקום, בגלל ההבדלים הגדולים בין טקסטים ספרותיים ומידעיים, התיאורים של סיפי ההישג ניתנים בנפרד לכל אחד מסוגי הטקסטים.

מאחר שמבחן PIRLS נבנה על בסיס תיאוריות של הבנת הנקרא ושל תורת המבחנים, סולם הכשירויות שהוא מייצג רלוונטי ליכולת הקריאה של תלמיד בכיתה ד. כאן יש להעיר כי סולם הכשירויות שמוגדר על-ידי הטקסטים ושאלות המבחן של מחקר PIRLS אינו סולם כללי של כל סיטואציות הקריאה שתלמידי כיתה ד נתקלים בהן, אלא מייצג רק את עשרת הטקסטים המסוימים המשרתים את המבחן. למרות זאת, הגדרת הסיפים מאפשרת פרשנות לרמות אוריינות שונות.

4.3 כיצד יש לפרש את תיאורי היכולת והכישורים המאפיינים כל אחד מסיפי ההישג?

כאמור, עשרת הטקסטים שעליהם נבחנו התלמידים היו משני טיפוסים: טקסטים ספרותיים וטקסטים מידעיים. הטקסטים הספרותיים היו סיפורים קצרים או אפיזודות בלויית איורים. חמשת הסיפורים ששימשו את המבחן הקיפו נסיבות שונות. בכל אחד מהם הופיעו שתי דמויות מרכזיות, והעלילה בכל אחד מהם נסבה סביב אירוע מרכזי אחד או שניים. הטקסטים המידעיים הקיפו תכנים שונים, ביניהם תכנים מתחומי המדע, הגיאוגרפיה, ביוגרפיות וחומר פרוצדורלי. הטקסטים הובנו סביב רצף כרונולוגי או רצף נושאי. מלבד מלל הופיעו בטקסטים ייצוגים שונים: דיאגרמות, מפות, איורים, צילומים, תיבות טקסט, רשימות וטבלות.

ההבדלים בין שני טיפוסי הטקסט – הספרותיים והמידעיים (בזיקה לשתי המטרות העיקריות של מבחן האוריינות: קריאה לשם התנסות ספרותית וקריאה לשם רכישת מידע) – חייבו תיאורים נפרדים של הדרישות בכל אחד מסיפי ההישג. קיימים גם הבדלים בין שני סוגי הטקסט מבחינת מיומנויות הקריאה. בדרך-כלל נוטים לחשוב ש"אחזור מידע והסקה ישירה" קלים יותר מ"פרשנות, שילוב והערכה", ושתלמידים משיגים יצליחו יותר בתהליכים המורכבים. אולם יש לזכור תמיד שהצלחת התלמידים תלויה לא רק בקושי ובמורכבות של הטקסטים, אלא גם בניסיון הנרכש שהם מביאים עימם אל סיטואציית הבחינה. התיאורים של ביצועי התלמידים משקפים אפוא את מה שצוות המומחים העריך כי רוב התלמידים בכל אחד מסיפי ההישג יהיו מסוגלים להבין.

להלן מתוארים הישגי התלמידים בכל אחד מסיפי ההישג של סוגי הטקסט השונים, החל בסף ההישג הנמוך ביותר וכלה בגבוה ביותר. תיאורי ההישג של כל אחת מהרמות מצטברים ומצטרפים אל תיאורי ההישג של הרמות הנמוכות יותר.

בכל רמת הישג יש תיאור של המיומנויות והאסטרטגיות שהופגנו על-ידי התלמידים שעל-פי ציונם שויכו לרמה זו, בלויית ארבע דוגמות של תגובות על שאלות המבחן – שתיים המתייחסות לטקסט ספרותי ושתיים המתייחסות לטקסט מידעי. הדוגמות כולן מופיעות בנספח ב.

4.3.1 ההישג ברמה הנמוכה של סולם הקריאה של PIRLS 2006

מיומנויות הקריאה והאסטרטגיות שמופגנות על-ידי תלמידים המשוויכים לרמה זאת (קרי, תלמידים שציונם נע סביב 400) הינן בסיסיות למדי. הם מסוגלים לזהות, למקם ולשחזר פרטים המצוינים מפורשות בטקסט, במיוחד אם אלה ממוקמים בראשית הטקסט, ולעיתים הם יכולים להסיק הסקות ישירות מהטקסט.

שני פריטים – 7 ו-9 מ"לילה לא-ימאמן" – מייצגים את הישגי התלמידים ברמה זו בזיקה לטקסטים ספרותיים. בפריט 7 מ"לילה לא-ימאמן" התלמידים נדרשים למצוא בטקסט מידע על אירוע (כיצד נשברה דלת חדר השינה). השאלה היא מטיפוס של שאלה רבת-בררות. על-פי הממוצע הבינלאומי ענו עליה נכון 77% מהתלמידים, ובישראל ענו עליה נכון 75% מהתלמידים (ראו דוגמה 1 בנספח ב). בפריט 9 – גם הוא מטיפוס של שאלה רבת-בררות – נדרשו התלמידים למידת-מה של הסקה לגבי רגשותיה של גיבורת הסיפור כלפי ציפורי הפלמינגו. הממוצע הבינלאומי של אחוז העונים נכון על הפריט הוא 69%, ובישראל – 72% (ראו דוגמה 2 בנספח ב).

ההישג בטקסט מידעי מיוצג על-ידי שני פריטים מהסיפור "אנטארקטיקה" (פריטים 1 ו-4). בפריט 1 התלמידים מתבקשים לענות על שאלה פתוחה: היכן מצויה אנטארקטיקה על פני כדור-הארץ. מידע זה מופיע באופן מפורש וגלוי בטקסטים ובאיורים. 81% מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי ו-84% מהתלמידים על-פי הממוצע הישראלי ענו נכון על הפריט (ראו דוגמה 3 בנספח ב). בפריט השני (4) התלמידים מתבקשים לתת שתי סיבות מדוע אנשים שמבקרים באנטארקטיקה אינם בוחרים לעשות זאת בין החודשים אפריל וספטמבר. שאלה פתוחה זו מזכה את התלמידים שצינו שתי סיבות בשתי נקודות ציון. 23% מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי מצינים שתי סיבות, ו-55% מצינים סיבה אחת בלבד. בישראל השיעורים דומים – 24% ו-55%, בהתאמה (ראו דוגמה 4 בנספח ב).

4.3.2 ההישג ברמת-הביניים של סולם הקריאה של PIRLS 2006

תלמידים המשוויכים לרמה זו מסוגלים לזהות אירועים מרכזיים, רצפי אירועים ופרטים רלוונטיים אחרים. הם מסיקים ישירות מהטקסט לגבי תכונות, רגשות והנעויות (מוטיווציות) של דמויות מרכזיות, ומקשרים בין חלקים שונים בטקסט. בטקסטים המידעיים הם מסוגלים להשתמש במארגנים טקסטואליים, כגון כותרות או תרשימים, כדי לאתר מידע החבוי בטקסט וכן כדי לאתר כמה פיסות מידע לצורך מתן מענה לשאלה.

שני פריטים – האחד מהסיפור "גוש החומר הקטן" והאחר מהסיפור "לילה לא-ימאני" – מייצגים את הישגי התלמידים ברמה זו בטקסטים ספרותיים. פריט 3 מ"גוש החומר הקטן" שואל לגבי ציפיותיו של גוש החומר בראשית הסיפור. כשני שלישים מהתלמידים, על-פי הממוצע הבינלאומי, עונים נכון לפריט זה (בישראל – 63%) (ראו דוגמה 5 בנספח ב). בפריט 5 מ"לילה לא-ימאני" התלמידים מתבקשים לארגן אירועים ברצף. גם על פריט זה עונים נכון כשני שלישים מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי. אחוז העונים עליו נכון בישראל זהה לממוצע הבינלאומי (ראו דוגמה 6 בנספח ב).

הפריטים המתייחסים לטקסטים מידעיים הם פריט 3 מ"מחפשים מזון" ופריט 7 מ"אנטארקטיקה". השאלה הנשאלת בפריט 3 היא מדוע הושם התפוח ליד קן הנמלים. התלמידים צריכים להפגין הבנה של ההיגיון העומד מאחורי מערך הניסוי. הממוצע הבינלאומי של אחוז העונים נכון על השאלה הוא 72% (בישראל – 61%) (ראו דוגמה 7 בנספח ב). השאלה השנייה – שאלה 7 מ"אנטארקטיקה" – מבקשת שלוש פיסות מידע המתארות כיצד פינגווינים שומרים על חום גופם באנטארקטיקה. לשאלה זו הוקצו 3 נקודות ציון. 67% מהעונים קיבלו לכל-הפחות 2 נקודות ציון. מתוכם 45% קיבלו 3 נקודות ציון, ו-22% קיבלו רק 2 נקודות ציון. ההישג בישראל דומה לממוצע הבינלאומי (51% ו-20%, בהתאמה) (ראו דוגמה 8 בנספח ב).

4.3.3 ההישג ברמה הגבוהה של סולם הקריאה של PIRLS 2006

תלמידים המשיגים רמה זו קוראים באופן רהוט. בטקסט ספרותי הם מסוגלים לאזכר פרטים חשובים הפזורים בו ולספק תמיכה מעוגנת בטקסט להסקותיהם. בטקסט מידעי הם מסוגלים להשתמש בתכונות מארגנות כדי לנווט את עצמם בטקסט, להוציא מסקנות ולמצוא קשרים. ברמה זו תלמידים מזהים את הרעיונות המרכזיים בטקסט וכן מאפיינים טקסטואליים ומרכיבי טקסט, ומתחילים לשלב רעיונות ומידע הפזורים לאורך כל הטקסט.

הפריטים המייצגים רמה זו בטקסט ספרותי הם פריט 12 בסיפור "גוש החומר הקטן" ופריט 8 בסיפור "לילה לא-ימאן". בפריט 12 מבררים אם התלמיד מבין מהי האנשה. רק 55% מהתלמידים עונים על הפריט נכון (בישראל – 58%) (ראו דוגמה 9 בנספח ב). שאלה 8 מ"לילה לא-ימאן", המבקשת לציין שתי דרכים שבהם נעזרה גיבורת הסיפור ב"שבועון", מדגימה יכולת לספק שני פריטי מידע מבוססי-טקסט כדי לתמוך בקביעה מסוימת. גם כאן שיעור התלמידים העונים נכון על הפריט נמוך יחסית – 41% על-פי הממוצע הבינלאומי ו-47% בישראל (ראו דוגמה 10 בנספח ב).

פריטים 10 מ"אנטארקטיקה" ו-9 מ"מחפשים מזון" מהווים אילוסטרציה לרמת השליטה ברמה הגבוהה של סולם הקריאה בטקסטים מידעיים. בפריט 10, הלכות מהקטע "אנטארקטיקה", מבקשים מהתלמידים לזהות – תוך הסתייעות במאפיינים מארגנים בטקסט, כגון כותרות – איזה קטע בטקסט מלמד על עובי הקרח באנטארקטיקה. על-פי הממוצע הבינלאומי, 57% מהתלמידים מסוגלים לאתר קטע זה (בישראל – 52%). בפריט השני התלמידים מתבקשים להשתמש במידע ולחזות על-פיו מה עשוי להתרחש בניסוי אם נשנה בו מצב מסוים. על-פי הממוצע הבינלאומי, 55% מהתלמידים עונים נכון על הפריט (בישראל – 57%) (ראו דוגמות 11 ו-12 בנספח ב).

4.3.4 ההישג ברמת המתקדמים של סולם הקריאה של PIRLS 2006

בטקסט ספרותי תלמידים מתקדמים מסוגלים לשלב מידע ממקומות שונים בטקסט, ולספק פרשנות מבוססת-טקסט לגבי אופיו של הגיבור, כוונותיו ורגשותיו. הם מסוגלים לפרש שפה פיגורטיבית, ויכולים להסביר את מבנה הסיפור.

בטקסט מידעי תלמידים מתקדמים יכולים לזהות ולפרש מידע מחלקים שונים של הטקסט, ולספק תמיכה לקביעותיהם מחלקים שונים בטקסט. הם מבינים את תפקידם של מארגני הטקסט, ויכולים לשלב מידע מחלקיו השונים כדי לתאר רצף פעילות.

הפריטים המייצגים שליטה ברמה זו בטקסט ספרותי הם פריטים 9 ו-10 מהסיפור "גוש החומר הקטן". בפריט 9 התלמידים נדרשים לאתר בטקסט מילים בעלות משמעות נכונה. בפריט 10 התלמידים נדרשים לתאר כיצד השתנו רגשותיו של גוש החומר מתחילת הסיפור, ולהסביר מדוע הם השתנו. פריט זה מזכה את התלמיד העונה נכון בשלוש נקודות ציון. רק 27% מהתלמידים במדגם כולו מקבלים את מלוא הניקוד בשאלה זו (בישראל – 28%) (ראו דוגמות 13 ו-14 בנספח ב).

הפריטים המייצגים רמה זו בטקסטים מידעיים הם פריטים 7 ו-12 מ"מחפשים מזון". בפריט 7 התלמידים נדרשים להסביר כיצד הטקסט והתרשים המצורף אליו עוזרים להם להבין מה עליהם לעשות בניסוי. רק 21% מהתלמידים, על-פי הממוצע הבינלאומי, מקבלים את מלוא הניקוד (שלוש נקודות ציון) (בישראל – 20%) (ראו דוגמה 15 בנספח ב). בפריט 12 התלמידים נדרשים להסביר את ההיגיון המסתתר מאחורי מערך הניסוי. שיעור התלמידים העונים נכון על הפריט נמוך, ומגיע ל-26% בלבד על-פי הממוצע הבינלאומי (בישראל שיעורם נמוך מהממוצע הבינלאומי – 17% בלבד) (ראו דוגמה 16 בנספח ב).

לסיכום, הדמיון הגדול בין אחוז העונים נכון על הפריטים המייצגים את רמות ההישג בישראל לבין אחוז העונים נכון על אותם פריטים על-פי הממוצע הבינלאומי תואם את הנתונים על מיקומה של ישראל, כפי שהוצג בחלקים הקודמים, קרי – קצת מעל הממוצע הבינלאומי.

ההקשרים השונים שבהם נרכשת אוריינות הקריאה – הנחיות לקריאת הפרקים שלהלן

בית הלומד, הכיתה, בית-הספר, תוכנית הלימודים, מדיניות הוראת הקריאה והמערך הכולל של הוראת הקריאה, המורים וההוראה – כל אלה חוברים יחד ויוצרים את ההקשרים המשפיעים על הישגי התלמידים במדינות השונות. בפרקים הבאים יוצגו הנתונים שנאספו על ההקשרים השונים שבהם נרכשת אוריינות הקריאה. נתונים אלה נאספו משאלונים שענו עליהם הלומדים, ההורים, המורים המלמדים קריאה, מנהלי בתי-הספר והאחראים ברמה הלאומית להקניית לשון וקריאה. ההקשרים השונים שבהם נרכשת אוריינות הקריאה יוצגו בסדר הבא:

- בית הלומד ;
- הלומד ונטיותיו ;
- תוכנית הלימודים בקריאה ומערך למידת הקריאה בכיתות ד ;
- המורים והוראת הקריאה בכיתות ד ;
- בית-הספר, משאבי הלמידה והאווירה השוררת בו.

לגבי כל אחד מהקשרים אלה נאספו נתונים ממקורות שונים. חלקם מופיעים באופן המקורי שבו נאספו, וחלקם עובדו למדדים המייצגים מבנים בעלי משמעות תיאורטית הנחשבים קשורים להישגים בקריאה. נתוני המדינות השונות מרוכזים במוצגי הדוח הבינלאומי. העיון בהם מאפשר לקבל תמונת-מצב עולמית, ולהעריך את מעמדה של ישראל ביחס לתמונה זו. פילוח הנתונים הישראליים על-פי שפת המבחן מאפשר לעמוד על ההבדלים בהקשר החינוכי שבו מתרחשת הקניית אוריינות הקריאה בשתי השפות הרשמיות במדינת-ישראל – העברית והערבית. פילוח זה מאיר את נתוני ההישגים של דוברי העברית ודוברי הערבית שהוצגו בפרקים הקודמים. הנתונים הישראליים, בלויית נתוני הממוצעים הבינלאומיים, מופיעים בטבלות המלוות כל נושא.

הנתונים המשרתים את הפרקים הבאים מופיעים במוצגים. חלקם מופיעים כמשתנים המקוריים עם הקטגוריות השונות שלהם, וחלקם מופיעים כמדדים שפותחו על בסיס סדרת המשתנים המקוריים. למדדים אלה יש בדרך-כלל שלוש רמות: גבוהה, בינונית ונמוכה. כל מוצג מלווה מידע על מקור הנתונים שבו ועל הטיפול שנעשה בהם.

המדינות מסודרות במוצגים אלה לפי סדר אלפביתי, אלא אם כן יש מקום להניח שקיים קשר בין המשתנה לבין ההישגים הלימודיים, שאז הן מסודרות בסדר יורד או עולה של שכחות המשתנה המיוצג במוצג. בין המדינות המופיעות במוצגים יש חמישה מחוזות קנדיים. נתונים אלו אינם משרתים את חישוב הממוצעים הבינלאומיים.

במוצגים השונים מופיעים סימולים מיוחדים המציינים באיזו מידה שיעור התגובה על השאלות השונות תואם את הסטנדרטים הנדרשים: מדינות שבהן נאספו נתונים ביחס ל-70%–84% מהתלמידים סומנו באות r; מדינות שבהן נאספו נתונים ביחס ל-50%–69% מהתלמידים סומנו באות s; ומדינות שבהן נאספו נתונים לגבי פחות מ-50% סומנו באות x.

חלק מהמוצגים הינם מוצגי "Trend", דהיינו, מוצגים שבהם מצוין גם השינוי שחל מ-2001 ל-2006 בשיעור התלמידים המשתייכים לכל קטגוריה של המשתנה המוצג, בלויית ציון המובהקות

הסטטיסטית של ההפרש. נתון זה מופיע רק במדינות שהשתתפו במחקר PIRLS בשני המועדים (ביניהן ישראל). כל הנתונים מלווים טעויות-תקן.

נוסף על כך, ברבים מהמוצגים מופיע ליד שיעור התלמידים המשתייכים לכל אחת מקטגוריות המשתנה גם ממוצע ההישג שלהם. הצגה זו מיועדת לחפש אחר קשר בין המשתנה הרלוונטי לבין ההישגים הלימודיים. אולם בחלק מהמקרים הישגי התלמידים עשויים להיות מושפעים גם ממשתנים נוספים, מתערבים, שיש להם שונות משותפת עם המשתנה הבלתי-תלוי הרלוונטי. משתנים נוספים אלה עלולים לעוות את הממצאים. משתנה מתערב רב-השפעה בישראל הוא שפת הדיבור של התלמיד, הקשורה לזהותו האתנית. הזהות האתנית כשלעצמה מהווה אינדיקטור למשתנים אחרים – כגון מצב חברתי-כלכלי, קיום דיגלוסיה וכדומה – שאין לנו מדידה ישירה שלהם ואשר על השפעתם ברצוננו לפקח. השפעה זו עלולה להיות חזקה במיוחד אם הייצוג של המשתנה הרלוונטי בשתי הקבוצות האתניות שונה בצורה קיצונית. במקרה כזה מתקיים פרדוקס סימפסון (Freedman, Pisani, Purves, 1998), אשר מחייב אותנו לנכות את השפעת המשתנה המתערב. לצורך זה נערכו ניתוחי שונות שבהם נכתה השפעת המוצא האתני, וחושבו ממוצעי הישג מתוקנים. אלה אפשרו לעמוד על הפער האמיתי בין הישגיהן של קבוצות האוכלוסייה המפולחות על-פי רמות המשתנה המתערב. במקרים אלה אנו מתייחסים ל"פער המתוקן", המלמדנו על-אודות הקשר שבין המשתנה הבלתי-תלוי לבין ההישגים הלימודיים באוכלוסייה כולה.

5. בית הלומד

נתונים רבים מעידים על ההשפעה הרבה שיש לפעילות אוריינית מוקדמת על הישגים מאוחרים יותר באוריינות קריאה. מידע הנוגע בהתנסויות המוקדמות של התלמידים בפעילות קריאה בבית בטרם נכנסו לבית-הספר, בשפה שדיברו ובסביבה התרבותית תומכת הקריאה שאלה נחשפו בבית נאסף גם משאלוני התלמיד וגם משאלונים שהועברו להוריהם של התלמידים שנבחנו. המידע שנאסף מההורים או מהמבוגרים האחראים על התלמידים הוצמד למידע שהופק מן התלמידים. מאחר שיחידת הניתוח של המחקר היא התלמידים, והמידע שנאסף על-אודותיהם מייצג אוכלוסייה זאת, המידע שנאסף מן ההורים מייצג אף הוא.

איסוף מידע מהורים אינו פעולה פשוטה. לא כל ההורים מגיבים. במוצגים השונים מופיע סימול מיוחד המציין עד כמה שיעור התגובה על השאלות השונות תואם את הסטנדרטים הנדרשים. מדינות שבהן שיעור התלמידים שהוריהם ענו על השאלון נע בין 70% ל-84% צוינו ב-r; מדינות שבהן שיעור התלמידים שהוריהם ענו על השאלון נע בין 50% ל-69% צוינו ב-s; ומדינות שבהן שיעור התלמידים שהוריהם ענו על השאלון נמוך מ-50% צוינו ב-x. בישראל שיעור התלמידים שהוריהם ענו על השאלון הגיע ל-59% בלבד (אם כי מדובר בעלייה מסוימת ביחס לשיעור ההשתתפות ב-2001), ולכן המידע ביחס לישראל המוצג בטבלות השונות בדוח הבינלאומי מסומן באות s.

המידע המובא במוצגים המתארים את בית הלומד מציג את שיעורי התלמידים המשתייכים לקטגוריות השונות של מאפיין בית הלומד על-פי דיווחם של ההורים או על-פי דיווחו של הלומד עצמו. במוצגים המתארים מגמות שינוי מצוין כאמור גם הפער בין שיעור זה לבין השיעור ב-2001. כמו-כן מוצג הציון הממוצע על סולם הקריאה הכולל של התלמידים המשתייכים לקטגוריות השונות.

5.1 התנסויות בקריאה של הילדים עם הוריהם בטרם החלו ללמוד בבית-הספר

תגובותיהם של ההורים על השאלה בדבר התדירות שבה קיימו בבית סדרת פעילויות עם ילדיהם בטרם החלו ללמוד בבית-הספר (על סולם 1–3, שבו 1 מציין "לעיתים תכופות" ו-3 מציין "אף-פעם או כמעט אף-פעם") מוצעו וסווגו לשלוש קטגוריות – תדירות גבוהה, תדירות בינונית ותדירות נמוכה. הפעילויות שההורים נשאלו לגביהן הן: קוראים ספרים, מספרים סיפורים, שרים שירים, משחקים בצעצועים עם אותיות אלפבית, משחקים במשחקי אותיות, קוראים בקול שלטים וכותרות (שאלה 2 בשאלון ההורים, סעיפים א, ב, ג, ד, ז, ט).

הפעילויות שעשו ההורים עם ילדיהם בטרם החלו ללמוד בבית-הספר שימשו לבניית המדד "פעילות אוריינית מוקדמת בבית הלומד" (Early Home Literacy Activities – EHLA).

מוצג 3.1 בדוח הבינלאומי מציג את שיעור התלמידים במדינות השונות בקטגוריות השונות של המדד בסדר יורד על-פי אחוז התלמידים בקטגוריה הגבוהה של המדד, את ממוצע ההישג של התלמידים המשתייכים לקטגוריה הגבוהה, ואת השינוי שחל בשיעור התלמידים המשתייכים לכל

קטגוריה מ-2001 ל-2006. כל הנתונים מלווים טעויות-תקן. הממוצעים הבינלאומיים (שאינם כוללים את המחוזות הקנדיים) מופיעים בתחתית כל מוצג.

המדינות שבהן שיעור התלמידים בקטגוריה הגבוהה של המדד עולה על 2/3 הן: סקוטלנד (85%), רוסיה (75%), ניו-זילנד (74%), ישראל (73%), הונגריה (69%), ספרד (68%) וטרינידד וטובגו (67%). גם המחוזות הקנדיים השונים, למעט קוויבק, נמצאים בקבוצה זו. מדינות שפחות משליש מתלמידיהן מצויים בקטגוריה הגבוהה של המדד הן מרוקו (13%), אירן (26%) וטייוואן (31%).

24 מבין המדינות המופיעות במוצג השתתפו במחקר גם ב-2001. ב-14 מביניהן חלה עלייה בשיעור התלמידים בקטגוריה הגבוהה של המדד "פעילות אוריינית מוקדמת בבית הילומד". המדינות שחלה בהן עלייה בולטת בשיעור התלמידים בקטגוריה זו הן גרמניה (13%), הונג-קונג (10%) ורוסיה (9%).

טבלה 5.1 מציגה את מגמות ההשתנות במדד "פעילות אוריינית מוקדמת בבית הילומד" (EHLA) בישראל – הן באוכלוסייה כולה והן באוכלוסיות-המשנה בזיקה לשפת הדיבור בבית: דוברי עברית ודוברי ערבית. לצורך השוואה מוצגת גם המגמה על-פי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.1: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי המדד פעילות אוריינית מוקדמת בבית הילומד (EHLA), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות

התלמידים מ-2001

	גבוה			בינוני			נמוך		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	73	526	13	22	531	-10	5	531	-3
דוברי עברית	66	569	-1	27	549	-1	7	539	2
דוברי ערבית	89	449	42	10	412	-31	1	406	-11
ממוצע בינלאומי	54	515	2	33	494	-2	13	475	0

הממוצע הבינלאומי של פערי ההישג בין קבוצות התלמידים המשתייכות לקטגוריות המדד הקיצוניות (40 נקודות ציון), וכן הפערים הגדולים שנמצאו במדינות רבות, מצביעים על קשר בין פעילות אוריינית מוקדמת בבית לבין הישגים לימודיים. בישראל, בקרב כלל האוכלוסייה, לא נמצא קשר כזה, ופערי ההישג בין קבוצות התלמידים המשתייכות לקטגוריות המדד הקיצוניות זניחים. אולם הפער המתקוק באוכלוסייה כולה מגיע ל-31 נקודות ציון, ומעיד על קשר בין מדד זה לבין ההישגים בקריאה. בפילוח מגזרי נמצאו פערים: במגזר של דוברי העברית – 30 נקודות ציון; ובמגזר של דוברי הערבית – 43 נקודות ציון.

כאשר מתייחסים באופן פרטני לכל אחד ממרכיבי המדד, מתקבלת התמונה הבאה. טבלה 5.2, המבוססת על נתוני האלמנכים³, מציגה את שיעורי התלמידים בשני מועדי המחקר שהוריהם עשו עימם את סדרת הפעולות האורייניות בתדירות גבוהה. הנתונים מורים על עלייה משמעותית שחלה בישראל בין 2001 ל-2006 בשיעור התלמידים שהוריהם עושים עימם פעילות אוריינית לפני

3 סדרת פרסומים המביאה נתונים על התפלגות המשתנים ועל פילוח ההישגים בזיקה לקטגוריות של המשתנים.

הכניסה לבית-הספר, בהשוואה לעלייה קטנה בלבד על-פי הממוצעים הבינלאומיים. העלייה בישראל התרחשה בעיקר במגזר של דוברי הערבית.

טבלה 5.2 שיעור התלמידים שהוריהם עושים עימם את הפעילויות הבאות לעיתים תכופות

פעילויות אורייניות לפני הכניסה לבית-הספר	שיעור התלמידים מכלל המדגם הישראלי (ב-%)		שיעור התלמידים דוברי העברית (ב-%)		שיעור התלמידים דוברי הערבית (ב-%)		שיעור התלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי (ב-%)		פער ההישגים במדגם כולו בין התלמידים בקטגוריות "לעיתים תכופות" ו"אף-פעם"
	2001	2006	2001	2006	2001	2006	2001	2006	
א – קוראים ספרים	58	66	63	57	46	87	51	53	27
ב – מספרים סיפורים	54	64	59	55	42	86	45	46	11
ג – שרים שירים	47	60	53	54	34	77	46	46	4
ד – משחקים בצעצועים עם אותיות אלפבית	40	56	44	48	33	77	35	37	-5
ז – משחקים במשחקי מילים	35	49	37	42	32	68	24	30	9
ח – כותבים אותיות או מילים	47	58	48	47	48	86	43	45	17
ט – קוראים בקול רם שלטים וכותרות	42	54	45	45	36	76	39	42	10

מבין הפעילויות הללו, שלוש נמצאו ב-2006 אפקטיביות יותר מאחרות (על-פי פער הציונים בין תלמידים שהוריהם קיימו עימם את הפעילות בתדירות גבוהה לבין אלה שהוריהם לא קיימו או כמעט לא קיימו עימם את הפעילות). פעילויות אלה הן: הורים קוראים ספרים עם ילדיהם (פער של 27 נקודות ציון), הורים מספרים סיפורים לילדיהם (פער של 11 נקודות ציון) והורים משחקים משחקי מילים עם ילדיהם (פער של 9 נקודות ציון).

5.2 משאבים תומכי אוריינות קריאה בבית הלומד

על הקשר שבין משאבים תומכי אוריינות בבית הלומד, כגון ספרים ועזרים חינוכיים, לבין הישגים באוריינות קריאה נמצאו עדויות רבות במחקרי IEA קודמים. מדד המכונה "משאבי חינוך בבית" (Home Educational Resources – HER) פותח עוד במחקר PIRLS 2001. המדד מבוסס על תגובותיהם של התלמידים על שאלה 20 בשאלון התלמיד בדבר מספר הספרים בביתם, ועל שאלה 21, שבדקה אם יש להם מחשב, שולחן-כתיבה, ספרים משלהם ועיתון יומי; וכן על

תגובותיהם של ההורים על שאלה 16 בדבר מספר ספרי הילדים בבית, ועל שאלה 18 בדבר רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהשלימו.

למדד הוגדרו שלוש רמות: רמה גבוהה – 100 ספרים או יותר בבית, 26 ספרי ילדים או יותר, 3 או 4 עזרי חינוך והשכלה אוניברסיטאית לאחד מההורים לפחות; רמה נמוכה – 25 ספרים או פחות בבית, 25 ספרי ילדים או פחות, 2 עזרים חינוכיים או פחות ורמת השכלה תיכונית או פחות של שני ההורים; רמת-ביניים – כל האפשרויות האחרות.

מוצג 3.2 בדוח הבינלאומי מציג את שיעורי התלמידים בכל אחת מרמות המדד, את ההישג הממוצע של התלמידים המשתייכים לכל אחת מהרמות וכן את השינוי שחל בשיעורי התלמידים בכל אחת מרמות המדד מ-2001, בלוויית ציון המובהקות הסטטיסטית של הפערים בין השנים. המדינות מופיעות במוצג בסדר יורד על-פי אחוז התלמידים המצויים ברמת המדד הגבוהה.

על-פי הממוצע הבינלאומי, שיעור התלמידים ברמת המדד הגבוהה הוא 11%. המדינות שבהן שיעור התלמידים ברמת המדד הגבוהה עולה על 20% הן נורווגיה (26%), ואחריה – בסדר יורד – דנמרק, איסלנד, שוודיה וסקוטלנד. המדינות שבהן שיעור התלמידים ברמת המדד הגבוהה נמוך מ-5% הן כווית, רומניה, מולדובה, דרום-אפריקה, אירן, מרוקו ואינדונזיה.

הפער בין ההישג של קבוצת התלמידים ברמת המדד הגבוהה לבין ההישג של קבוצת התלמידים ברמת המדד הנמוכה מגיע ל-137 נקודות ציון על-פי הממוצעים הבינלאומיים. נתון זה מעיד כי משאבי הבית הינם גורם חשוב בהשפעתו על ההישגים הלימודיים.

טבלה 5.3 מציגה את הנתונים הישראליים מפולחים לפי שפת הדיבור בבית, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.3: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מדד משאבי חינוך בבית (HER), וממוצע

ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

נמוך	שיעור תלמידים ממוצע הישג	בינוני	שיעור תלמידים ממוצע הישג	גבוה	שיעור תלמידים ממוצע הישג	
405	2	526	82	587	16	כלל האוכלוסייה
480	1	556	80	596	20	דוברי עברית
370	5	453	88	440	7	דוברי ערבית
426	9	503	80	563	11	ממוצע בינלאומי

מקורות: שאלון התלמיד, שאלות 20 ו-21א-ד; שאלון ההורים, שאלות 16 ו-18.

בישראל שיעור התלמידים ברמה הגבוהה של המדד (16%) עולה על הממוצע הבינלאומי, ועולה בקרב דוברי העברית על זה שבקרב דוברי הערבית. פער ההישגים בין התלמידים ברמה הגבוהה לבין התלמידים ברמה הנמוכה של המדד מגיע על-פי הנתונים הישראליים ל-182 נקודות ציון. מאחר שבשראל יש נתונים רק על תלמידים מעטים ברמת המדד הנמוכה, פער ההישגים בין הרמה הגבוהה לבין הרמה הבינונית רלוונטי יותר. פער זה מגיע ל-61 נקודות ציון (באוכלוסייה כולה), וכשהוא מתוקן, הוא מגיע ל-43 נקודות ציון בלבד.

5.3 ספרים בבית התלמיד – דיווחי הורים ותלמידים

מספר הספרים בבית התלמיד משמש אינדיקטור לא רק למשאבי חינוך, אלא במידה רבה גם למצב הכלכלי בבית. הנתונים על-אודות מספר הספרים בבית נאספו גם מהתלמידים (שאלה 20 בשאלון התלמיד) וגם מהוריהם (שאלה 15 בשאלון ההורים). הנתונים שנאספו משני המקורות תומכים זה בזה. טבלה 5.4 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.4: התפלגות התלמידים על-פי מספר הספרים שבביתם על-פי דיווחי תלמידים והורים (באחוזים)

	יותר מ-200		200–101		100–26		25–11		10–0	
	הורים	תלמידים	הורים	תלמידים	הורים	תלמידים	הורים	תלמידים	הורים	תלמידים
כלל האוכלוסייה	18	17	15	17	35	34	20	21	12	11
דוברי עברית	21	15	15	17	40	36	16	22	8	10
דוברי ערבית	11	23	8	14	30	29	27	21	24	14
ממוצע בינלאומי	20	15	15	16	31	30	18	21	17	17

מקורות: נתוני האלמנטים; שאלון התלמיד, שאלה 20; שאלון ההורים, שאלה 15.

גם על-פי דיווחי ההורים וגם על-פי דיווחי התלמידים, תלמידים שבביתם יש ספרים רבים משיגים יותר מתלמידים שבביתם יש ספרים מעטים. נתוני ההתפלגות הדומים משני המקורות מתקפים את חשיבותו של אינדיקטור זה. טבלה 5.5 מציגה נתונים אלה.

טבלה 5.5: הישגי תלמידים שבביתם יש ספרים רבים והישגי תלמידים שבביתם יש ספרים מעטים לפי דיווחי תלמידים והורים

	ממוצע הישג של תלמידים שבביתם יש יותר ממאתיים ספרים		ממוצע הישג של תלמידים שבביתם יש עשרה ספרים או פחות		פער הישג	
	הורים	תלמידים	הורים	תלמידים	הורים	תלמידים
כלל האוכלוסייה	563	531	477	479	86	52
ממוצע בינלאומי	536	526	464	458	72	68

מקורות: נתוני האלמנטים; שאלון התלמיד, שאלה 20; שאלון ההורים, שאלה 15.

פער ההישגים בישראל בין תלמידים שבביתם יש יותר ממאתיים ספרים לבין אלה שבביתם יש פחות מעשרה ספרים מגיע ל-52 נקודות ציון על-פי דיווחי התלמידים ול-68 נקודות ציון על-פי דיווחי ההורים. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, פערים אלה הם 68 נקודות ציון על-פי דיווחי התלמידים ו-72 נקודות ציון על-פי דיווחי ההורים.

5.4 ספרי ילדים בבית – דיווחי הורים

מספר ספרי הילדים בבית (שאלה 16 בשאלון ההורים) נמצא אינדיקטור אפקטיבי ומובהק יותר סטטיסטית למשאבי בית חינוכיים. **מוצג 3.3 בדוח הבינלאומי** וטבלה 5.6 להלן מציגים נתונים על שיעורי התלמידים והישגיהם הממוצעים בכל אחת מהקטגוריות של שאלה זו בישראל ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.6: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מספר ספרי הילדים בבית לפי דיווחי הורים, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	יותר מ-100		100–51		50–26		25–11		10–0	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	13	571	22	559	29	536	20	502	16	467
דוברי עברית	15	591	26	574	33	557	18	541	9	533
דוברי ערבית	7	468	12	479	22	461	27	442	33	422
ממוצע בינלאומי	13	553	19	532	25	510	21	489	22	462

מקור: שאלון ההורים, שאלה 15.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, בבתיהם של 32% מהתלמידים יש יותר מחמישים ספרי ילדים, בבתיהם של 25% מהתלמידים יש בין עשרים ושישה לחמישים ספרים, ובבתיהם של 43% מהתלמידים יש פחות מעשרים וחמישה ספרי ילדים. בכמה מדינות דוברות אנגלית – ובראשן המחוזות הקנדיים דוברי האנגלית וכן ניו-זילנד וסקוטלנד – שיעור התלמידים שבבתיהם יש יותר ממאה ספרי ילדים הינו גבוה (יותר מ-30%).

התפלגות התלמידים בישראל דומה להתפלגותם על-פי הממוצעים הבינלאומיים. כשליש מהלומדים בישראל באים מבתיים שיש בהם יותר מחמישים ספרי ילדים. שיעור התלמידים דוברי הערבית שבבתיהם יש יותר מחמישים ספרי ילדים נמוך משיעורם בקרב דוברי העברית (19% לעומת 41%).

פער ההישגים בין התלמידים שבבתיהם יש יותר ממאה ספרי ילדים לבין התלמידים שבבתיהם יש פחות מעשרה ספרי ילדים הינו גדול, ומגיע ל-91 נקודות ציון על-פי הממוצע הבינלאומי ול-104 נקודות ציון על-פי הממוצע הישראלי. הפער המתקן מגיע ל-59 נקודות ציון בלבד, והוא דומה בשני המגזרים.

מוצג 3.4 בדוח הבינלאומי מציג את השינוי שחל באינדיקטור זה מ-2001 במדינות שהשתתפו במחקר PIRLS בשני המועדים. ברוב המדינות לא חלו שינויים בשיעורי התלמידים שבבתיהם יש יותר ממאה ספרים. רק בארבע מדינות – גרמניה, הונג-קונג, ניו-זילנד וסלובניה – חלה עלייה מובהקת סטטיסטית בשיעור זה. בארבע מדינות אחרות חלה ירידה מובהקת סטטיסטית בשיעור זה – בולגריה, אונטריו (קנדה), סלובקיה וארצות-הברית.

מ-2001 ל-2006 חלה בישראל עלייה של 20% בשיעור התלמידים שבבתיהם יש יותר מחמישים ספרי ילדים. במגזר של דוברי העברית חלה עלייה של 23%, ובמגזר של דוברי הערבית חלה עלייה של 11%.

בטבלה 5.7 מובאים הנתונים הישראליים מפולחים לפי שפת הדיבור בבית, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.7: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מספר ספרי הילדים בבית לפי דיווחי ההורים, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות זו מ-2001

	יותר מ-100		100-51		50-26		25-11		10-0	
	שיעור תלמידים	פער מ-2001	שיעור תלמידים	פער מ-2001	שיעור תלמידים	פער מ-2001	שיעור תלמידים	פער מ-2001	שיעור תלמידים	פער מ-2001
כלל האוכלוסייה	13	8	22	12	29	-12	20	-8	16	0
דוברי עברית	15	10	26	13	33	-17	18	-7	9	1
דוברי ערבית	7	3	12	8	22	-2	27	-8	33	0
ממוצע בינלאומי*	14	-2	20	-1	26	0	20	1	20	2

* הממוצע הבינלאומי חושב על עשרים ושמונה המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר.

5.5 השכלת ההורים

מרכיב נוסף במדד משאבי הבית התומכים בקריאה שנמצא בעל השפעה על ההישגים הלימודיים הוא רמת ההשכלה הפורמלית הגבוהה ביותר שהשלימו ההורים. מוצג 3.5 בדוח הבינלאומי, המבוסס על שאלה 18 בשאלון ההורים, מציג את שיעור התלמידים בכל מדינה על-פי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהשלים אחד ההורים, ואת הישגיהם. רמות ההשכלה שהוגדרו הן: תואר אוניברסיטאי; לימודים על-תיכוניים אך לא אקדמיים; תיכון; חטיבה; יסודי או לא הלך לבית-הספר.

המוצג מגלה שונות רבה בין המדינות. המדינות המובילות, שבהן ל-40% ויותר מהתלמידים יש הורים שלפחות אחד מהם בעל השכלה אוניברסיטאית, הן דנמרק, גיאורגיה, איסלנד, נורווגיה, קטאר, הולנד, המחוזות הקנדיים וישראל.

טבלה 5.8 מציגה את התפלגות התלמידים בישראל על-פי רמות ההשכלה של ההורים ואת פילוח ההישגים בקרב כלל האוכלוסייה, בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית, ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.8: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר של אחד

ההורים, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	תואר אוניברסיטאי		מעל תיכון אך לא אקדמאי		תיכון		חטיבה		יסודי או לא הלך לבית-הספר	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	40	570	19	541	29	504	7	431	4	457
דוברי עברית	47	583	21	557	25	542	2	505	3	502
דוברי ערבית	21	497	13	474	39	440	21	413	6	393
ממוצע בינלאומי	25	543	21	515	31	496	15	466	8	423

מקור: שאלון ההורים, שאלה 18.

התפלגות התלמידים בישראל על-פי קטגוריות ההשכלה של הוריהם מגלה כי שיעור התלמידים בישראל שהוריהם (אחד מהם לפחות) בעלי השכלה אקדמית עולה על הממוצע הבינלאומי (40% לעומת 25%), וכי שיעור התלמידים דוברי העברית שלפחות אחד מהוריהם בעל השכלה אקדמית עולה בהרבה על השיעור המקביל בקרב התלמידים דוברי הערבית (47% לעומת 21%). עם זאת, בהשוואה לנתוני 2001 חל שיפור גדול בהשכלת ההורים במגזר של דוברי הערבית. במגזר זה הוכפל שיעורם של התלמידים שלפחות אחד מהוריהם יש תואר אוניברסיטאי, ושולש שיעורם של התלמידים שלפחות אחד מהוריהם סיים תיכון.

כמעט בכל המדינות, הישגי התלמידים שאחד מהוריהם לפחות בעל השכלה אקדמית עולים על הישגי התלמידים שהוריהם בעלי רמות השכלה נמוכות יותר. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הפער בין התלמידים שלאחד מהוריהם לפחות יש השכלה אוניברסיטאית לבין התלמידים שהוריהם השלימו בית-ספר יסודי או פחות מכך מגיע ל-120 נקודות ציון. הפער בישראל דומה, ומגיע ל-113 נקודות ציון. הפער המתקן בישראל מגיע ל-68 נקודות ציון בלבד. הפער באוכלוסייה הדוברת ערבית עולה על זה שנמצא באוכלוסייה הדוברת עברית (104 לעומת 81 נקודות ציון).

5.6 היקף התעסוקה של ההורים

מרכיב נוסף המתאר את בתי התלמידים הוא המרכיב הכלכלי. מוצג 3.6 בדוח הבינלאומי מרכז מידע על מצב התעסוקה של ההורים או של אלה האחראים על הילד. המוצג מבוסס על הנתונים משאלה 19 בשאלון ההורים. התגובות על שאלה זו קובצו לארבע קטגוריות: שני ההורים עובדים משרה מלאה בשכר; אחד ההורים עובד משרה מלאה בשכר; שני ההורים עובדים בשכר פחות ממשרה או מחפשים עבודה; ומצבים אחרים.

שיעור התלמידים בישראל ששני הוריהם עובדים משרה מלאה עולה על הממוצע הבינלאומי (44% לעומת 36%), ושיעורם במגזר העברי עולה על זה שבמגזר הערבי (55% לעומת 14%). שיעורם של התלמידים שרק אחד מהוריהם עובד משרה מלאה בשכר עולה במגזר הערבי על זה שבמגזר העברי (52% לעומת 38%).

הישגיהם של התלמידים ששני הוריהם עובדים משרות מלאות עולים על הישגיהם של התלמידים שהוריהם עובדים משרות חלקיות. פער ההישג על-פי הנתונים הבינלאומיים מגיע ל-48 נקודות ציון, ובישראל – ל-96 נקודות ציון. במגזר של דוברי העברית הפער מגיע ל-30 נקודות ציון, ואילו במגזר של דוברי הערבית – ל-66 נקודות ציון. גם במקרה זה הפער המתוקן, המביא בחשבון את ההשתייכות האתנית, קטן יותר ומגיע רק ל-43 נקודות ציון. מצב התעסוקה של ההורים הינו אפוא אינדיקטור כלכלי הקשור בהישגי התלמידים.

טבלה 5.9 מציגה את הנתונים הישראליים מפולחים לפי שפת הדיבור בבית, בליווי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.9: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מצב התעסוקה של הוריהם, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

מצבים אחרים		שני ההורים עובדים פחות ממשרה מלאה בשכר		רק אחד מההורים עובד משרה מלאה בשכר		שני ההורים עובדים משרה מלאה בשכר		
ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	
482	9	466	5	527	42	562	44	כלל האוכלוסייה
535	4	539	3	561	38	569	55	דוברי עברית
451	22	418	13	454	52	484	14	דוברי ערבית
488	9	472	7	508	47	520	36	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון ההורים, שאלה 19.

5.7 סוגי התעסוקה של ההורים

מידע משלים על סוגי התעסוקה של ההורים נאסף משאלה 20 בשאלון ההורים. המידע מובא במוצג 3.7 בדוח הבינלאומי ובטבלה 5.10 להלן. המידע קובץ לשבע קטגוריות: בעלי מקצועות חופשיים; בעלי עסקים קטנים; פקידים או אנשי מכירות; עובדים מיומנים בענפים שונים, כולל חקלאות; עובדים כלליים לא-מיומנים; ושתי קטגוריות נוספות – הורים שלא עבדו מימיהם בשכר ו"לא ישנים".

טבלה 5.10: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי רמת העיסוק של אחד מן ההורים, וממוצע

ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	בעל מקצוע חופשי		בעל עסק קטן		פקיד או איש מכירות		עובד מיומן		עובד כללי לא-מיומן		מעולם לא עבד בשכר		לא ישים	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	49	568	8	535	15	526	13	486	3	478	8	438	4	496
דוברי עברית	61	578	9	553	17	541	7	537	3	535	2	530	2	554
דוברי ערבית	18	477	5	446	9	452	30	457	5	403	24	423	10	468
ממוצע בינלאומי	35	533	11	506	23	504	17	485	6	469	4	409	5	475

מקור: שאלון ההורים, שאלה 20.

שיעורם של התלמידים בישראל שהוריהם בעלי מקצוע חופשי עולה על שיעורם על-פי הממוצעים הבינלאומיים (49% לעומת 35%). שיעור התלמידים בישראל שהוריהם פקידים או אנשי מכירות נמוך מהשיעור הבינלאומי (15% לעומת 23%).

שיעור התלמידים בישראל שהוריהם בעלי מקצועות חופשיים הוא 61% במגזר של דוברי העברית ו-18% בלבד במגזר של דוברי הערבית. שיעור התלמידים שהוריהם אינם עובדים בשכר עולה במגזר של דוברי הערבית בהרבה על שיעורם במגזר של דוברי העברית (24% לעומת 2%). הבדלים אלה מדגישים את תמונת הפער הכלכלי והחברתי בין המגזר העברי לבין המגזר הערבי בישראל.

5.8 הרגלי הקריאה של ההורים

הרגלי הקריאה של ההורים עצמם מלמדים משהו על אווירת התמיכה בקריאה בבית. הנתונים לגבי הרגלי הקריאה של ההורים נאספו משאלה 12 בשאלון ההורים, שבה נשאלו ההורים כמה זמן בשבוע הם משקיעים בבית בקריאת ספרים, שבועונים, עיתונים וחומרי קריאה לעבודה. הקטגוריות שהוגדרו היו: יותר מחמש שעות בשבוע; בין שעה לחמש שעות בשבוע; ופחות משעה בשבוע.

מוצג 3.8 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על התפלגות התלמידים במדינות השונות לפי משך הזמן שהוריהם משקיעים בקריאה, ועל השינוי שחל בשיעורים אלה מ-2001.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הוריהם של 37% מהתלמידים במדינות השונות קוראים יותר מחמש שעות בשבוע, הוריהם של 43% מהתלמידים קוראים בין שעה לחמש שעות בשבוע, והוריהם של 20% מהתלמידים קוראים פחות משעה בשבוע. המדינות שבהן שיעור התלמידים שהוריהם קוראים יותר מחמש שעות בשבוע עולה על 50% הן נורווגיה, סקוטלנד, איסלנד, גרמניה ושוודיה. המדינות שבהן הוריהם של יותר משליש מהתלמידים קוראים בבית פחות משעה בשבוע הן אירן, אינדונזיה, מרוקו, קטאר, רומניה וכוויית. בכמחצית המדינות שהשתתפו גם בשנת 2001 חלה ירידה בשיעור התלמידים שהוריהם מרבים לקרוא.

טבלה 5.11 מציגה את התפלגות התלמידים על-פי הרגלי הקריאה של הוריהם, ואת השינויים שחלו בהתפלגות זו מ-2001, בקרב כלל האוכלוסייה בישראל, בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית, ועל-פי הממוצע הבינלאומי.

טבלה 5.11: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי הרגלי הקריאה של הוריהם, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	יותר מ-5 שעות בשבוע			5-1 שעות בשבוע			פחות משעה בשבוע		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	35	549	-6	47	523	5	18	493	1
דוברי עברית	41	572	-8	46	558	6	13	542	2
דוברי ערבית	23	452	-1	49	444	5	28	438	-4
ממוצע בינלאומי	37	516	-4	43	502	2	20	477	1

מקור: שאלון ההורים, שאלה 12.

התפלגות התלמידים בישראל על-פי הרגלי הקריאה של הוריהם דומה להתפלגותם על-פי הנתונים הבינלאומיים (35% בישראל לעומת 37%; 47% לעומת 43%; 18% לעומת 20%). משנת 2001 ניכרת בישראל ירידת-מה בשיעור התלמידים שהוריהם קוראים יותר מחמש שעות בשבוע. קיימים הבדלים גדולים בשיעור התלמידים בקטגוריה זו בין המגזר של דוברי העברית (41% לבין המגזר של דוברי הערבית (רק 23%), ובהתאם לכך, שיעורם של התלמידים דוברי הערבית שהוריהם קוראים פחות משעה בשבוע (28%) עולה על שיעור זה בקרב התלמידים דוברי העברית (13% בלבד).

על-פי הממוצע הבינלאומי, הישגי התלמידים שהוריהם מדווחים על קריאה יותר מחמש שעות בשבוע עולים ב-39 נקודות ציון על הישגי התלמידים שהוריהם קוראים פחות משעה בשבוע. הפער המקביל בישראל עומד על 56 נקודות ציון. פער זה קטן יותר באוכלוסייה הדוברת ערבית (רק 14 נקודות ציון, לעומת 30 בקרב דוברי העברית). הפער המתוקן באוכלוסייה כולה, כאשר מנכים את השפעת המשתנה המתערב, מגיע ל-25 נקודות ציון בלבד.

5.9 קריאה לשם הנאה בקרב ההורים

מתוך הזמן שהורי התלמידים מקדישים לקריאה בכלל, התדירות שבה הם קוראים להנאתם משקפת אווירה תרבותית בבית הלומד. הקטגוריות לשאלה זו (שאלה 13 בשאלון ההורים) הן: כל יום או כמעט כל יום, פעם או פעמיים בשבוע, פעם בחודש או פחות.

מוצג 3.9 בדוח הבינלאומי מציג את שיעורי התלמידים בקטגוריות השונות של משתנה זה במדינות השונות, ואת ההשתנות שחלה בשיעורים אלה מ-2001 ועד 2006 במדינות שהשתתפו בשני מועדי המחקר.

המדינות המובילות, שבהן הוריהם של 60% ויותר מהתלמידים קוראים להנאתם כל יום או כמעט כל יום, הן נורווגיה, שוודיה, סקוטלנד, איסלנד וניו-זילנד.

בשליש מבין עשרים וארבע המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר חלה עלייה מובהקת סטטיסטית בשיעור התלמידים שהוריהם קוראים להנאתם כל יום או כמעט כל יום. בשלוש בלבד חלה ירידה בשיעור זה, ובכל שאר המדינות (קרי, ברוב המדינות) לא חלו שינויים מובהקים סטטיסטית.

טבלה 5.12 מציגה את התפלגות התלמידים על-פי הרגלי הקריאה של הוריהם, ואת השינויים שחלו בהתפלגות זו מ-2001, בקרב כלל האוכלוסייה בישראל, בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית, ועל-פי הממוצע הבינלאומי.

טבלה 5.12: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מגמות הקריאה לשם הנאה של הוריהם, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-

2001

	כל יום או כמעט כל יום			פעם או פעמיים בשבוע			פעם בחודש או פחות		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	47	538	2	39	520	1	15	508	-3
דוברי עברית	50	566	-1	36	561	0	14	549	0
דוברי ערבית	39	454	7	45	443	3	16	423	-9
ממוצע בינלאומי	47	512	2	34	498	0	18	487	-3

מקור: שאלון ההורים, שאלה 13.

שיעור התלמידים בישראל שהוריהם קוראים להנאתם כל יום או כמעט כל יום דומה לממוצע הבינלאומי (47%). בקרב דוברי העברית שיעורם 50%, ובקרב דוברי הערבית – רק 39%. שיעורם של התלמידים שהוריהם מרבים לקרוא עלה מ-2001 ב-7% במגזר של דוברי הערבית, וירד קמעה במגזר של דוברי העברית.

הפער בין הישגי התלמידים שהוריהם קוראים בתכיפות רבה לבין הישגיהם של אלה שהוריהם קוראים בתכיפות נמוכה מגיע ל-25 נקודות ציון על-פי הממוצעים הבינלאומיים ול-30 נקודות ציון בישראל. גם כאן הפער המתקוק באוכלוסייה כולה נמוך יותר (22 נקודות ציון). הפער בקרב דוברי הערבית גדול יותר מהפער בקרב דוברי העברית (31 לעומת 17 נקודות ציון).

5.10 עמדות ההורים כלפי קריאה (PATR)

על בסיס תגובותיהם של ההורים (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "מסכים ביותר" ו-4 מציין "מאוד לא מסכים") על שאלה 14 בשאלון ההורים ("אני קורא רק אם אני נדרש לכך", "אני אוהב לשוחח עם אחרים על ספרים", "אני אוהב לבלות את זמני החופשי בקריאה", "אני קורא רק כאשר אני זקוק למידע", "קריאה הינה פעילות חשובה בבית") פותח המדד "עמדות הורים כלפי קריאה" (Parents Attitudes Toward Reading – PATR).

המדד הוא ממוצע תגובותיהם של ההורים על השאלות לאחר שחלק מהן קודדו מחדש והופכו. בקטגוריה הגבוהה של המדד נופלים אלה שממוצע תגובותיהם גבוה מ-3; בקטגוריה הנמוכה –

אלה שממוצע תגובותיהם מ-1 עד פחות מ-2; ובקטגוריה הבינונית – אלה שממוצע תגובותיהם בין 2 ל-3.

מוצג 3.10 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על שיעורי התלמידים שהוריהם נופלים ברמות השונות של מדד העמדות, ממוצע ההישג של התלמידים ברמות השונות של המדד והשינויים שחלו בין 2001 ל-2006 בשיעורי התלמידים בכל אחת מהרמות במדינות שהשתתפו בשני מועדי המחקר. המדינות מסודרות במוצג זה בסדר יורד, מאלה שבהן שיעור התלמידים שהוריהם ברמת המדד הגבוהה גבוה לאלה שבהן שיעור זה נמוך.

ככלל, הורים דיווחו על עמדות חיוביות כלפי קריאה. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הוריהם של יותר ממחצית התלמידים מחזיקים בעמדות חיוביות מאוד. המדינות שבהן הוריהם של יותר משני שלישים מהתלמידים מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי קריאה הן שוודיה, נורווגיה, סקוטלנד, דנמרק, הונגריה והולנד.

טבלה 5.13 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.13: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי עמדות ההורים כלפי קריאה (PATR), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	PATR גבוה			PATR בינוני			PATR נמוך		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	55	549	2	39	502	-3	6	512	1
דוברי עברית	60	574	1	33	548	-3	7	539	2
דוברי ערבית	43	467	1	52	433	-2	4	404	2
ממוצע בינלאומי	52	518	-1	41	488	-1	7	475	2

מקור: שאלון ההורים, שאלה 14.

התפלגות התלמידים בישראל על-פי המדד "עמדות הורים כלפי קריאה" דומה להתפלגות הבינלאומית.

שיעור גדול יותר של תלמידים דוברי עברית נמצאים ברמה הגבוהה של המדד – 60% בהשוואה ל-43% בקרב דוברי הערבית. שיעורים אלה דומים לאלה שנמצאו בשנת 2001.

פער ההישג בין תלמידים שהוריהם ברמת המדד הגבוהה לבין תלמידים שהוריהם ברמת המדד הנמוכה מגיע בישראל ל-37 נקודות ציון, לעומת 43 על-פי הממוצע הבינלאומי. פער זה גבוה יותר במגזר של דוברי הערבית – 63 נקודות ציון, לעומת 35 בלבד במגזר של דוברי העברית. הפער המתוקן באוכלוסייה כולה הוא 41 נקודות ציון.

5.11 השפה הדבורה בבית

מוצג 3.11 בדוח הבינלאומי מציג נתונים משני מקורות: דיווחי התלמידים לגבי המידה שבה הם דוברים בבית את שפת המבחן (שאלה 19 בשאלון התלמיד), ותגובותיהם של ההורים על השאלה אם הם דוברים עם ילדיהם את שפת המבחן בבית במרבית הזמן (שאלה 17 בשאלון ההורים).

במדינות רבות נבחנו התלמידים בשתי שפות: במחוזות הקנדיים הם נבחנו באנגלית ובצרפתית; בישראל – בערבית ובעברית; בלטיביה – בלטיבית וברוסית; במקדוניה – במקדונית ובאלבנית; במולדובה – ברומנית וברוסית; בניו-זילנד – באנגלית ובמאורית; בנורווגיה – בבוקמל ובניזורסק; ברומניה – ברומנית ובהונגרית; ובסלובקיה – בסלובקית ובהונגרית. בספרד נבחנו התלמידים ב-5 שפות, ובדרום-אפריקה – ב-11 שפות. עובדה זו מסבירה את השיעור הגבוה יחסית של תלמידים שבבתיהם דוברים את שפת המבחן.

על-פי הממוצע הבינלאומי, 66% מהתלמידים מציינים כי הם דוברים תמיד את שפת המבחן בבית, 29% מדווחים כי רק לפעמים הם דוברים את שפת המבחן בבית, ו-5% מדווחים כי הם אינם דוברים את שפת המבחן בבית. על-פי דיווחי ההורים מתברר כי בבתיהם של 87% מהתלמידים שני ההורים דוברים על-פי-רוב עם ילדם בבית את שפת המבחן.

טבלה 5.14 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.14: התפלגות התלמידים (באחוזים) לפי תדירות הדיבור בשפת המבחן בבית, וממוצע

ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

שיעור תלמידים שהוריהם דוברים עימם על-פי-רוב את שפת המבחן בבית	תלמידים דוברים את שפת המבחן בבית							
	אף-פעם		לפעמים		תמיד			
	אחד ההורים לפחות	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג		שיעור תלמידים
שני ההורים								
76	90	468	4	539	39	524	57	כלל האוכלוסייה
77	90	526	1	554	42	554	57	דוברי עברית
80	94	456	14	458	27	425	59	דוברי ערבית
73	87	424	5	505	29	506	66	ממוצע בינלאומי

מקורות: שאלון התלמיד, שאלה 19; שאלון ההורים, שאלה 17.

לפי דיווחי התלמידים בישראל, שיעור התלמידים שבבתיהם דוברים את שפת המבחן תמיד הוא 57%; לפעמים – 39%; וכלל לא – 4%. לפי דיווחי ההורים, שיעור התלמידים ששני הוריהם דוברים עימם על-פי-רוב את שפת המבחן מגיע בישראל לכ-76%.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, לתלמידים הדוברים את שפת המבחן בבית יש יתרון בקריאה על תלמידים שאינם דוברים בבתיהם את שפת המבחן. פער ההישגים בין התלמידים שדוברים תמיד בבתיהם את שפת המבחן לבין התלמידים שאינם דוברים בבתיהם שפת המבחן מגיע ל-82 נקודות ציון על-פי הממוצעים הבינלאומיים ול-56 נקודות ציון בישראל. שיעור התלמידים בישראל שאינם דוברים כלל את שפת המבחן בבית זניח במגזר של דוברי העברית, אך מגיע ל-14% במגזר של דוברי הערבית. במגזר של דוברי העברית הישגי התלמידים הדוברים בבתיהם תמיד את שפת המבחן עולים ב-28 נקודות ציון על הישגי התלמידים שאינם מדברים בבית את שפת המבחן. במגזר של דוברי הערבית, לעומת זאת, הישגיהם של אלה שדוברים תמיד בבתיהם

את שפת המבחן נמוכים ב-34 נקודות ציון מהישגיהם של אלה שאינם דוברים בביתם את שפת המבחן. יש לסייג ממצא זה, שכן הערבית המדוברת שונה משפת המבחן – ערבית ספרותית. ייתכן אף שהממצא נובע מפרשנות שונה שניתנה על-ידי דוברי הערבית לשאלה.

5.12 ארץ-המוצא של ההורים

שפת הדיבור בבית קשורה לארץ-המוצא של ההורים. מוצג 3.12 בדוח הבינלאומי מציג את שיעורי התלמידים בכל מדינה ששני הוריהם ילידי אותה מדינה, את שיעורי התלמידים שרק אחד מהוריהם נולד במדינה ואת שיעורי התלמידים שאף לא אחד מהוריהם נולד במדינה. כמו-כן מוצגים הישגי התלמידים המשתייכים לכל קטגוריה וכן השינוי שחל בשיעור התלמידים בכל אחת מהקטגוריות בין 2001 ל-2006 ומובהקותו הסטטיסטית. מדינות-הגירה מובהקות, שבהן שני הוריהם של יותר מחמישית מהילדים נולדו מחוץ למדינה, הן: לוקסמבורג – 40% מהילדים; אונטריו (קנדה) – 37% מהילדים; קולומביה הבריטית (קנדה) – 33% מהילדים; הונג-קונג – 29%; קטאר – 28%; לטביה – 21%; וישראל וניו-זילנד – 20% מהילדים.

ישראל היא ארץ-הגירה. טבלה 5.15 מציגה את הנתונים על התפלגות התלמידים בישראל על-פי ארץ-המוצא של הוריהם בפילוח מגזרי, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 5.15: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי ארץ-המוצא של הוריהם, ממוצע הישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	שני ההורים נולדו בארץ			רק אחד ההורים נולד בארץ			שני ההורים נולדו בחוץ-ארץ		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	62	521	5	17	524	-3	20	519	-2
דוברי עברית	55	559	6	19	558	-4	26	534	-2
דוברי ערבית	81	450	-1	12	384	0	7	362	1
ממוצע בינלאומי	76	508		14	491	1	10	476	

מקור: שאלון התלמיד, שאלות 23 ו-24.

שיעור הילדים בישראל ששני הוריהם נולדו בארץ נופל מהממוצע הבינלאומי (62% לעומת 76%). ההגירה נוגעת בעיקר במגזר של דוברי העברית, שם שיעור הילדים ששני הוריהם נולדו בארץ הוא 55% בלבד, בהשוואה ל-81% במגזר של דוברי הערבית. במגזר של דוברי העברית נרשמה עלייה למן שנת 2001 בשיעורם של הילדים ששני הוריהם נולדו בארץ (דור שני).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הישגי התלמידים ששני הוריהם נולדו בארץ שבה הם גרים עולים על הישגי התלמידים שאף לא אחד מהוריהם נולד באותה ארץ (פער הישג של 32 נקודות ציון). בישראל הפער בולט יותר במגזר של דוברי הערבית (88 נקודות ציון, לעומת 25 נקודות ציון בלבד במגזר של דוברי העברית). הפער המתוקן בישראל מגיע ל-35 נקודות ציון.

6. עמדות תלמידים כלפי קריאה, דימוי עצמי כקורא ופעילות קריאה

שתלמידים מקיימים מחוץ לבית-הספר

עמדות חיוביות כלפי קריאה ודימוי עצמי חיובי כקורא נחשבים הן כיעדים בהקניית אוריינות קריאה והן כתנאים המבטיחים את רכישתה. תלמידים אשר נהנים מקריאה ותופסים את עצמם כקוראים טובים – נוהגים לקרוא בתדירות גבוהה יותר, קוראים מגוון גדול של טקסטים ומשפרים את כישורי הקריאה.

6.1 עמדות תלמידים כלפי קריאה ומגמות שינוי בהן מ-2001 (SATR)

התלמידים התבקשו לציין את מידת הסכמתם לסדרת היגדים המתארים את יחסם לקריאה (שאלה 14 בשאלון התלמיד): "אני קורא רק כשאני צריך"; "אני אוהב לשוחח עם אחרים על-אודות מה שקראתי"; "אהיה מאושר אם מישו ייתן לי ספר במתנה"; "אני חושב שקריאה משעממת"; "אני נהנה לקרוא". המדד "עמדות תלמידים כלפי קריאה" (Students Attitudes Toward Reading – SATR) מבוסס על היפוך של שני פריטים ומיצוע ועיגול של תגובות התלמידים על סולם 4-1 (1 – "מאוד לא מסכים"; 4 – "מסכים ביותר"). למדד שלוש רמות: גבוהה – מעל ל-3; בינונית – 2-3; נמוכה – מ-1 עד פחות מ-2.

מוצג 4.1 בדוח הבינלאומי מציג לגבי כל מדינה את אחוז התלמידים בכל אחת מרמות המדד, ואת ההישג הממוצע של המשתתפים לרמה זו. במוצג מופיע גם הפער בין שיעור התלמידים ב-2001 לבין זה שחושב ב-2006 בכל אחת מרמות המדד, בלויית המובהקות הסטטיסטית של ההפרש.

באופן כללי ניתן לומר שכמחצית התלמידים שהשתתפו במחקר מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי קריאה ונמצאים ברמה הגבוהה של המדד. 44% נוספים מחזיקים בעמדות בינוניות ונמצאים ברמת-הביניים של המדד, ורק 8% מחזיקים בעמדות שליליות – הרמה הנמוכה של המדד.

המדינות שבהן שיעור התלמידים בעלי העמדות החיוביות גבוה מ-60% הן אירן (77%), איטליה (64%), מקדוניה (63%) ורומניה (60%). מדינות אלה אינן המדינות המובילות בהישג באוריינות קריאה. מבין 24 המדינות שנבחנו ב-2001, ב-10 מדינות חלה ירידה מובהקת סטטיסטית בשיעורי התלמידים ברמה הגבוהה של המדד "עמדות תלמידים כלפי קריאה", והדבר מעיד על מגמה עולמית של הרעה ביחסם של התלמידים לקריאה.

טבלה 6.1 מציגה את שיעורי התלמידים בישראל ברמות המדד השונות, את הישגיהם ואת השינוי שחל בהתפלגות מ-2001 ל-2006. הנתונים מתייחסים לכלל האוכלוסייה, לדוברי העברית ולדוברי הערבית בנפרד, וכן לממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 6.1: התפלגות התלמידים (באחוזים) לקטגוריות השונות של המדד "עמדות תלמידים כלפי קריאה", ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

SATR גבוה			SATR בינוני			SATR נמוך			
שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	
42	547	-2	49	495	1	9	519	1	כלל האוכלוסייה
44	572	1	46	535	-1	10	537	1	דוברי עברית
39	472	-6	56	409	5	6	435	2	דוברי ערבית
49	525	-2	44	482	1	8	489	2	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 14.

נתוני הטבלה מורים כי התפלגות התלמידים בישראל לרמות המדד השונות דומה לממוצעים הבינלאומיים. שיעור התלמידים בישראל ברמה הגבוהה של המדד הוא 42%, לעומת 49% על-פי הממוצע הבינלאומי. שיעור התלמידים דוברי העברית ברמה זו עולה על שיעור התלמידים דוברי הערבית (45% לעומת 39%). מ-2001 חלה ירידה בשיעור התלמידים ברמת המדד הגבוהה, בעיקר בקרב דוברי הערבית.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הפער בין הישגי התלמידים ברמות המדד הגבוהות לבין הישגי התלמידים ברמות המדד הנמוכות מגיע ל-36 נקודות ציון. בישראל הפער מגיע ל-28 נקודות ציון. הפער המתקוק מגיע בישראל ל-37 נקודות ציון, והוא דומה בשיעורו בשני המגזרים.

6.2 מדד דימוי עצמי כקורא ומגמות שינוי במדד מ-2001 ל-2006

בשאלה 15 בשאלון התלמיד התבקשו התלמידים להעריך את יכולתם בקריאה באמצעות ציון מידת הסכמתם (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "מאוד לא מסכים" ו-4 מציין "מסכים ביותר") לסדרה של היגדים המתארים את האופן שבו הם תופסים את עצמם כקוראים. על בסיס ההיגדים הבאים – "הקריאה קלה מאוד בעבורי"; "אני קורא טוב כמו אחרים בכיתתי"; "כשאני קורא לעצמי, אני מבין כמעט כל מה שאני קורא"; "אני קורא לאט יותר מהתלמידים האחרים בכיתתי" – פותח מדד דימוי עצמי כקורא (Student Reading Self Concept – SRSC). הציון האישי של כל תלמיד על המדד חושב על-ידי חיפוף של היגדים אחדים ומיצוע ועיגול של תגובותיו. נקבעו שלוש רמות למדד: גבוהה – מעל 3; בינונית – בין 2 ל-3; נמוכה – מ-1 עד פחות מ-2.

מוצג 4.2 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על התפלגות התלמידים ברמות השונות של המדד, בלוויית ההישג באוריינות קריאה בכל אחת מהן, וכן נתונים על השינוי שחל באחוז התלמידים ברמות המדד השונות בין השנים 2001 ו-2006. המדינות מסודרות במוצג בסדר יורד, מהמדינה שבה שיעור התלמידים ברמה הגבוהה של המדד הוא הגדול ביותר ועד למדינה שבה שיעור זה הוא הקטן ביותר. בממוצע מעבר לכל המדינות, מחצית התלמידים ברחבי העולם (49%) מצויים ברמה הגבוהה של המדד, ורק 3% ברמה הנמוכה. המדינות שבהן שיעור התלמידים ברמה הגבוהה של המדד עולה על 60% הן ישראל (63%), אוסטרליה ושוודיה (62%), פולין ונורווגיה (61%), הולנד ודנמרק (60%). המדינות שבהן שיעור התלמידים ברמה הגבוהה של המדד הוא הנמוך ביותר הן דרום-אפריקה (31%), מולדובה (32%), אינדונזיה (34%), צרפת וניו-זילנד (36%).

מבין המדינות שהשתתפו במחקר PIRLS גם ב-2001, ב-8 חלו ירידות מובהקות סטטיסטיות בשיעור התלמידים ברמת המדד הגבוהה, וב-10 חלו עליות מובהקות סטטיסטיות בשיעור זה.

טבלה 6.2 מציגה את הנתונים על התפלגות התלמידים בישראל לרמות המדד השונות, את הישגיהם ואת השינוי שחל בהתפלגות זו מ-2001 בקרב כלל האוכלוסייה, בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית בנפרד, ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 6.2: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מדד הדימוי העצמי כקורא (SRSC), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

SRSC גבוה			SRSC בינוני			SRSC נמוך			
שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	
63	544	2	36	477	-2	1	438	0	כלל האוכלוסייה
64	570	4	35	518	-4	1	504	-1	דוברי עברית
59	470	-6	39	384	6	3	364	2	דוברי ערבית
49	529	9	48	479	-7	3	436	-2	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 15.

שיעור התלמידים בישראל המצויים בקטגוריה הגבוהה של מדד הדימוי העצמי כקורא גבוה יותר מאשר בכל המדינות האחרות, ועולה בהרבה על הממוצע הבינלאומי (63% לעומת 49%). שיעור התלמידים דוברי העברית בקטגוריה זו עולה במקצת על שיעור התלמידים דוברי הערבית (64% לעומת 59%). דימוי עצמי כקורא נמצא קשור להישגים לימודיים. מאחר שברמה הנמוכה של המדד מצויים תלמידים מעטים בלבד, נבדק פער ההישג בין התלמידים המצויים ברמה הגבוהה של המדד לבין אלה המצויים ברמתו הבינונית. פער זה מגיע על-פי הממוצעים הבינלאומיים ל-50 נקודות ציון, ובישראל – ל-67 נקודות ציון (הפער המתקוק, 61 נקודות ציון, אינו שונה בהרבה). הפער גדול יותר בקרב דוברי הערבית (86 נקודות ציון) מאשר בקרב דוברי העברית (52 נקודות ציון).

6.3 עיסוק בקריאה מחוץ לבית-הספר

התלמידים נשאלו על התדירות שבה הם קוראים מחוץ לבית-הספר סוגים שונים של טקסטים וכן באינטרנט. מוצגים אחדים עוסקים בכך: **מוצג 4.3 בדוח הבינלאומי** מציג נתונים על קריאת טקסטים ספרותיים; **מוצג 4.4 בדוח הבינלאומי** מציג נתונים על קריאת טקסטים מידעיים; **מוצג 4.5 בדוח הבינלאומי** מציג נתונים על מספר השעות הכולל המוקדשות לקריאת סיפורים או מאמרים בכתב-עת ולקריאה באינטרנט; **ומוצג 4.6 בדוח הבינלאומי** מציג נתונים על תדירות הקריאה לשם הנאה מחוץ לבית-הספר, בלי כל קשר לסוג הטקסט הנקרא. להלן פירוט המידע המובא בכל אחד מהמוצגים.

6.3.1 קריאת טקסטים ספרותיים מחוץ לבית-הספר

התלמידים נשאלו (בשאלה 4ב בשאלון התלמיד) באיזו מידה הם קוראים סיפורים או ספרים מחוץ לבית-הספר. שיעור התלמידים בישראל שקוראים כל יום (46%) מעמיד את ישראל מעל

לממוצע הבינלאומי (32%) ובין המדינות המובילות, הכוללות את המחוזות הקנדיים, רוסיה, טרינידד וטובגו, ניו-זילנד, הולנד, מקדוניה ואיסלנד.

השוואת הנתונים מ-2001 ומ-2006 מצביעה על מגמה מעורבת: ב-12 מדינות נרשמה ירידה מובהקת סטטיסטית בשיעור הקוראים ספרות יפה בתדירות יומית; וב-9 מדינות, ביניהן ישראל והונג-קונג, נרשמה עלייה מובהקת סטטיסטית בשיעור זה.

הנתונים הישראליים בנושא זה מוצגים בטבלה 6.3.

טבלה 6.3: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות של קריאת סיפורים מחוץ לבית-הספר, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות

התלמידים מ-2001

	כל יום או כמעט כל יום			פעם או פעמיים בשבוע			פעם או פעמיים בחודש			אף-פעם או כמעט אף-פעם		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001
כלל האוכלוסייה	46	532	16	32	513	6	15	495	1	7	481	-22
דוברי עברית	46	565	20	32	543	9	15	532	0	7	518	-28
דוברי ערבית	44	446	2	32	436	-5	17	413	3	7	396	-1
ממוצע בינלאומי	32	512	0	31	503	0	18	500	0	19	479	0

מקור: שאלון התלמיד, שאלה ב4.

הנתונים בטבלה מורים כי שיעורי התלמידים המרבים לקרוא במגזר העברי ובמגזר הערבי דומים. העלייה שחלה מ-2001 בשיעור הקוראים כל יום או כמעט כל יום בולטת במיוחד במגזר העברי (עלייה ב-20%, לעומת עלייה ב-2% בלבד במגזר הערבי).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, תלמידים הקוראים בתדירות יומית עולים בהישגיהם ב-33 נקודות ציון על תלמידים שאינם קוראים או כמעט אינם קוראים, ובישראל הם עולים בהישגיהם ב-51 נקודות ציון (הפער המתוקן – 48 נקודות ציון). הפערים דומים בשני המגזרים, והדבר מלמד כי בשתי השפות קריאת סיפורים מחוץ לבית-הספר באופן אינטנסיבי קשורה לקידום הישגים.

6.3.2 קריאת טקסטים מידעיים מחוץ לבית-הספר

פותח מדד המבוסס על סדרת שאלות (שאלה 4 בשאלון התלמיד) שבהן נשאלו התלמידים באיזו תדירות הם קוראים מחוץ לבית-הספר סוגים שונים של טקסט מידעי (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "כל יום או כמעט כל יום" ו-4 מציין "אף-פעם או כמעט אף-פעם"). השאלות התייחסו לקריאת ספרים שמסבירים, שבועונים, עיתונים יומיים, הוראות והנחיות, עלונים וקטלוגים. ממוצע התשובות סווג לארבע קטגוריות: תדירות יומית – ממוצע 1.75–1.7; שבועית – 1.7–2.5; חודשית – 2.5–3.25; ו"אינם קוראים" – מעל 3.25.

הנתונים מוצגים במוצג 4.4 בדוח הבינלאומי. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, אחוז התלמידים הקוראים טקסט מידעי בתדירות יומית נמוך בכמחצית מהממוצע הבינלאומי של קוראי טקסט ספרותי בתדירות זו. ב-9 מבין המדינות שהשתתפו בשני מועדי המחקר – ב-2001 וב-2006 – נרשמה ירידה מובהקת סטטיסטית בשיעור התלמידים הקוראים טקסטים מידעיים

בתדירות יומית, וב-20 מדינות חלה עלייה מובהקת סטטיסטית בשיעור התלמידים שאינם קוראים או כמעט אינם קוראים טקסטים כאלה. נתונים אלה מעידים על מגמה עולמית של ירידה בקריאת טקסטים מידעיים.

טבלה 6.4 מציגה את התפלגות התלמידים על-פי תדירות הקריאה של טקסטים מידעיים מחוץ לבית-הספר, בלוויית ממוצעי ההישג והשינויים שחלו מ-2001 בשיעורי התלמידים בכל אחת מהתדירויות.

טבלה 6.4: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תדירות הקריאה של טקסטים מידעיים מחוץ לבית-הספר, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	כל יום או כמעט כל יום			פעם או פעמיים בשבוע			פעם או פעמיים בחודש			אף-פעם או כמעט אף-פעם		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שכיחות פער מ-2001
כלל האוכלוסייה	21	499	-1	44	510	1	25	532	-1	10	549	2
דוברי עברית	17	540	-2	43	547	1	29	556	-1	12	566	3
דוברי ערבית	31	444	-3	46	428	2	18	436	-1	4	436	1
ממוצע בינלאומי	16	492		43	503		29	506		12	496	

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 4.

כמו בקריאת טקסט ספרותי, שיעור התלמידים בישראל הקוראים טקסט מידעי בתדירות יומית (21%) גבוה מהממוצע הבינלאומי. שיעור התלמידים הקוראים טקסט מידעי בתדירות יומית עולה במגזר של דוברי הערבית על שיעורם במגזר של דוברי העברית. בשני המגזרים וגם על-פי הממוצע הבינלאומי, קצת יותר מ-40% מהתלמידים קוראים טקסטים כאלה בתדירות שבועית. שלא כמו בקריאת טקסטים ספרותיים, תדירות הקריאה של טקסטים מידעיים אינה קשורה באופן מונוטוני להישגים הלימודיים. ההישגים הגבוהים מאפיינים את הקבוצה הקוראת טקסטים כאלה בתדירות של פעם או פעמיים בחודש.

6.3.3 הזמן המוקדש לקריאת ספרים ועיתונים לעומת הזמן המוקדש לקריאה באינטרנט
ההשוואה בין הזמן המוקדש לקריאה באינטרנט לבין הזמן המוקדש לקריאת ספרים ועיתונים – בקרב האוכלוסייה כולה וכן בקרב בנים ובנות בנפרד – התבססה על תגובותיהם של התלמידים על שאלה 5, סעיפים ג ו-ד. הנתונים הבינלאומיים, המוצגים במוצג 4.5 בדוח הבינלאומי, מלמדים כי ממוצע השעות שתלמידים מקדישים לקריאת סיפורים או מאמרים בספרים או בכתבי-עת ולקריאת עיתונים עולה על ממוצע השעות שהם מקדישים לקריאה באינטרנט. המדינות שתלמידיהן מדווחים כי הם מקדישים זמן רב יחסית (יותר משעתיים ביום) לקריאת סיפורים או מאמרים בספרים או בכתבי-עת הן כווית, קטאר ודרום-אפריקה.
כמעט בכל המדינות, בנות מדווחות על הקדשת זמן רב יותר לקריאת ספרים, ואילו בנים מדווחים על הקדשת זמן רב יותר לקריאה באינטרנט.
הנתונים הישראליים מוצגים בטבלה 6.5.

טבלה 6.5: הזמן המוקדש מדי יום לקריאה באינטרנט או בספרים (בשעות)

סיפורים או מאמרים בספרים או כתבי-עת			סיפורים או מאמרים באינטרנט			
בני	בנות		בני	בנות		
1.3	1.6	1.4	1.5	1.4	1.5	כלל האוכלוסייה
1.2	1.5	1.4	1.5	1.3	1.4	דוברי עברית
2.2	2.2	2.2	2.3	1.9	2.1	דוברי ערבית
1.3	1.5	1.4	1.0	0.9	1.0	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 5.

ממוצע השעות שהתלמידים בישראל מקדישים לקריאת סיפורים ומאמרים באינטרנט הוא 1.5 (בנות – 1.4 ; בני – 1.6). נתון זה עולה על הממוצע הבינלאומי, העומד על 1.0 (בנות – 0.9 ; בני – 1.0). השקעת הזמן במגזר של דוברי הערבית בעניין זה עולה על השקעת הזמן במגזר של דוברי העברית.

6.3.4 קריאה לשם הנאה מחוץ לכותלי בית-הספר

מוצג 4.6 בדוח הבינלאומי מציג מגמות בקריאה לשם הנאה מחוץ לכותלי בית-הספר, בלי שום קשר לסוג חומרי הקריאה (שאלה 3 בשאלון התלמיד).

בממוצע מעבר לכל המדינות, שיעור גדול של תלמידים (40%) קורא להנאתו מדי יום ביומו, אולם כשליש (32%) מדווחים כי הם קוראים להנאתם רק פעם בחודש או פחות. המדינות שבהן יותר ממחצית התלמידים קוראים להנאתם מדי יום ביומו הן רוסיה, המחוזות הקנדיים, גרמניה, ליטא, מולדובה וצרפת.

הנתונים בישראל מוצגים בטבלה 6.6.

טבלה 6.6: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תדירות הקריאה לשם הנאה מחוץ לבית-הספר, ממוצע הישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	כל יום או כמעט כל יום			פעם או פעמיים בשבוע			פעם בחודש או פחות		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	38	538	-6	28	518	1	35	497	5
דוברי עברית	42	567	-3	28	550	2	31	530	1
דוברי ערבית	28	430	-12	27	433	-2	45	439	15
ממוצע בינלאומי	40	516	0	28	503	-1	32	484	2

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 3.

התפלגות התלמידים בישראל לפי תדירות הקריאה לשם הנאה דומה לממוצעים הבינלאומיים. שיעור התלמידים הקוראים להנאתם כל יום או כמעט כל יום במגזר של דוברי העברית עולה על שיעורם במגזר של דוברי הערבית (42% לעומת 28%). המגמה המסתמנת בישראל היא של ירידה בשיעור הקוראים להנאתם מדי יום ביומו ועלייה בשיעור הקוראים להנאתם פעם בחודש או פחות. מגמה זו בולטת בעיקר במגזר של דוברי הערבית. הישגיהם של תלמידים הקוראים להנאתם בתדירות יומית עולים על הישגי תלמידים הקוראים להנאתם פעם בחודש או פחות. פער ההישגים על-פי הממוצעים הבינלאומיים הוא 32 נקודות ציון, ובישראל – 41 נקודות ציון. בישראל נמצא הפער רק בקרב דוברי העברית. הפער המתוקן באוכלוסייה כולה הוא 24 נקודות ציון בלבד.

7. תוכניות הלימוד ומערך למידת הקריאה בבית-הספר

פרק זה עוסק בתיאור תוכנית הלימודים וההקשר שבו היא פועלת במדינות השונות. תוכנית הלימודים בקריאה מושפעת מגורמים שונים, ביניהם גורמים ארגוניים הטיפוסיים לכל מערכת חינוך, כגון מבנה המערכת, רמת המרכז וזמינותם של משאבים חינוכיים. מסמך הקרוי "האנציקלופדיה של PIRLS 2006" (Kennedy, Mullis, Martin & Trong, 2008) מסכם פרטים על המבנה של מערכות החינוך במדינות השונות, ומתאר את תוכנית הלימודים המיועדת לתלמידי כיתה ד בבית-הספר היסודי במדינות המשתתפות במחקר. פרק זה מוסיף על המידע שמופיע באנציקלופדיה פרטים נוספים שנאספו משאלוני ההורים, המורים והמנהלים ומשאלון תוכנית הלימודים שהועבר לאחרים לתוכניות הלימוד להוראת הלשון בכל מדינה. שאלונים אלה מתארים את מוכנותם של התלמידים לקריאה עם כניסתם לבית-הספר, את מבנה התוכנית, את המדיניות הננקטת בבית-הספר בהקשר של הוראת הקריאה ואת ארגון הזמן וארגון הלמידה בכיתת הלימוד.

אף שהמידע נאסף מההורים, מהמורים ומהמנהלים, הוא מבוסס בזיקה ליחידת הדגימה המרכזית של המחקר, דהיינו, כשיעור התלמידים שהוריהם, מוריהם או מנהלי בית-ספרם מדווחים על מאפיין כזה או אחר הקשור לתוכנית הלימודים ולהפעלתה.

7.1 מוכנותו של הילד לקריאה עם כניסתו לבית-הספר

תוכנית הלימודים וארגון הלמידה בבית-הספר מושפעים במידה רבה מרמת השליטה של הילדים במיומנויות הקריאה והכתיבה עם כניסתם לכיתה א. הפעילות הנעשית בגן-הילדים ועוד קודם לכן זכתה בשנים האחרונות בהכרה, ומשרדי חינוך במדינות רבות מפרסמים הנחיות קוריקולריות לרמה זאת. רק בשמונה מדינות, וביניהן ישראל, הגן נכלל במסגרת חינוך-חובה.

מוצג 5.1 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של ההורים על שתי שאלות: "האם ילדך ביקר בגן?" ואם כן – "כמה שנים?" (שאלה 5 בשאלון ההורים). התשובות סווגו לחמש קטגוריות: לא ביקרו בגן, ביקרו לא יותר משנה אחת, ביקרו מעל שנה ועד שנתיים, ביקרו בין שנתיים לשלוש שנים, ביקרו שלוש שנים ויותר. ב-2001 לא נשאלו ההורים שאלה במתכונת זו, אלא נשאלו אם ילדם השתתף בתוכנית טרום-קריאה.

נמצאה שונות רבה בין המדינות ביחס לשהייתם של ילדים בגן. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 12% מהתלמידים לא ביקרו בגן כלל, ו-80% מתלמידי כיתות ד ביקרו בגן-ילדים יותר משנה. 45% ביקרו בגן שלוש שנים ויותר. המדינות שיותר מ-70% מתלמידיהן שוהים בגן-ילדים שלוש שנים ויותר הן בלגיה הפלמית, בלגיה הצרפתית, דנמרק, צרפת, הונגריה, איסלנד ואיטליה.

טבלה 7.1 מציגה את הנתונים הישראליים מפולחים לפי שפת הדיבור בבית, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.1: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מספר השנים ששהו במסגרות חינוך טרום-

בית-ספריות, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	לא ביקרו בגן		עד שנה		יותר משנה עד וכולל שנתיים		בין שנתיים לשלוש שנים		שלוש שנים או יותר	
	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים
כלל האוכלוסייה	444	8	444	5	482	15	516	11	557	61
דוברי עברית	521	1	527	1	552	7	552	10	564	82
דוברי ערבית	441	27	427	13	450	35	454	14	449	12
ממוצע בינלאומי	455	12	479	8	496	21	505	15	510	45

מקור: שאלון ההורים, שאלה 5.

הנתונים בישראל מעידים כי שיעור גדול (61%) מקרב הילדים מבקר בגן במסגרותיו השונות (חובה, טרום-חובה ופעוטונים) שלוש שנים ויותר. שיעור זה עולה על הממוצע הבינלאומי. שיעור התלמידים במגזר של דוברי הערבית בקטגוריה זו (12%) נמוך בהרבה משיעור התלמידים במגזר של דוברי העברית (82%). נוסף על כך, שיעורם של התלמידים שאינם מבקרים בגן במגזר של דוברי הערבית עולה לאין שיעור על שיעורם במגזר של דוברי העברית (27% לעומת 1%). 62% מהתלמידים במגזר של דוברי הערבית מבקרים בגן פרקי-זמן קצרים יותר משלוש שנים (שליש מהתלמידים – בין שנה לשנתיים).

למשך השהייה בגן-הילדים יש קשר להישגים הלימודיים בקריאה. על-פי הנתונים הבינלאומיים, הפער בין הישגי תלמידים שביקרו בגן שלוש שנים ויותר (510) לבין הישגי תלמידים שלא ביקרו בגן (455) מגיע ל-55 נקודות ציון.

פער ההישגים בישראל בין תלמידים שביקרו בגן שלוש שנים ויותר לבין תלמידים שלא ביקרו בגן מגיע ל-113 נקודות ציון, אולם פער ההישג המתקן מגיע ל-18 נקודות ציון בלבד. הפער גדול יותר במגזר של דוברי העברית (43 נקודות, לעומת 8 נקודות ציון בלבד במגזר של דוברי הערבית). הקשר בין מספר השנים בגן לבין רכישת מיומנות קריאה בולט אפוא רק במגזר של דוברי העברית.

7.2 הגיל שבו מתחילים ללמוד בבית-ספר יסודי

מוצג 5.2 בדוח הבינלאומי מציג את תגובותיהם של ההורים על שאלה בדבר הגיל שבו החלו ילדיהם ללמוד (שאלה 6 בשאלון ההורים). בכמחצית המדינות התלמידים מתחילים ללמוד בגיל שש, אולם יש מדינות שבהן הילדים מתחילים ללמוד בבית-הספר בגיל חמש: אנגליה, ניו-זילנד, סקוטלנד, טרינידד וטובגו והמחוזות הקנדיים. המדינות שבהן דיווחו רוב ההורים כי ילדיהם החלו ללמוד בגיל שבע הן בולגריה, הונגריה, לטביה, ליטא, מקדוניה, מולדובה, רוסיה ושוודיה, וכן טייוואן וסינגפור. בדרך-כלל יש התאמה בהקשר זה בין דיווחי ההורים לבין הדיווח בשאלון תוכנית הלימודים, המייצג את העמדה הרשמית.

טבלה 7.2 מציגה את הנתונים הישראליים מפולחים לפי שפת הדיבור בבית, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.2: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי הגיל שבו החלו ללמוד בבית-ספר יסודי, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	גיל 5 או צעיר יותר		גיל 6		גיל 7		גיל 8 או יותר	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	15	468	73	541	12	525	1	389
דוברי עברית	4	548	83	564	13	549	1	498
דוברי ערבית	40	447	49	446	9	441	3	351
ממוצע בינלאומי	16	491	51	503	31	491	2	—

מקור: שאלון ההורים, שאלה 6.

מנתוני הטבלה מתברר כי 73% מהתלמידים בישראל מתחילים ללמוד בבית-הספר בגיל שש, בדומה למצב ב-18 מדינות נוספות. שיעור זה עולה על הממוצע הבינלאומי (51%). במגזר של דוברי העברית שיעור זה גבוה יותר מאשר במגזר של דוברי הערבית (83% לעומת 49%). כ-40% מהלומדים במגזר של דוברי הערבית מתחילים ללמוד בבית-הספר מוקדם יותר – בגיל חמש. בישראל, כמו-גם על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הישגיהם של התלמידים שהתחילו ללמוד בגיל שש הם הגבוהים ביותר.

7.3 מידת השליטה של הילדים במיומנויות קריאה ערב כניסתם לבית-הספר – דיווחי הורים

שליטת הילדים במיומנויות קריאה ערב כניסתם לבית-הספר הוערכה על-פי תגובותיהם של ההורים (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "כלל לא" ו-4 מציין "טוב מאוד") על שאלה 7 בשאלון ההורים – "באיזו מידה היה ילדך יכול לעשות את הדברים הבאים: לזהות אותיות אלפבית, לכתוב אותיות אלפבית, לקרוא מילים, לכתוב כמה מילים, לקרוא משפטים". התגובות על חמש הפעילויות מוצעו וחולקו לארבע קטגוריות: "כלל לא", "לא כל-כך טוב", "באופן בינוני" ו"טוב מאוד". הקטגוריות דומות לקטגוריות שהוגדרו ב-2001 לגבי המדד "מוכנות לקריאה".

מוצג 5.3 מציג את שיעור התלמידים בכל מדינה שהיו מסוגלים לבצע את כל חמש הפעילויות טוב מאוד עם כניסתם לבית-הספר, וכן את ממוצע ההישג שלהם. ולגבי המדינות שהשתתפו גם במחקר PIRLS 2001, המוצג מציג גם את פער השכיחויות מאז ועד 2006. שיעורים אלה מוצגים גם כתרשים. המלבן הכהה מציג את שיעור התלמידים ב-2006, והלבן מציג את שיעור התלמידים ב-2001. ברוב המדינות חלה עלייה בשיעור התלמידים ששלטו טוב מאוד ערב כניסתם לבית-הספר בכל חמש המיומנויות.

על-פי הממוצע הבינלאומי, כשליש מהילדים שלטו היטב בכל חמש המיומנויות עם כניסתם לבית-הספר. בכמה מדינות – טרינידד וטובגו, ישראל, סינגפור, מקדוניה, הונג-קונג וספרד – יותר ממחצית התלמידים יכלו לבצע טוב מאוד את כל חמש הפעילויות עם כניסתם לבית-הספר. שליש

נוסף מתלמידי כלל המדינות היו מסוגלים לבצע את הפעילויות באופן בינוני; 23% – לא כל-כך טוב; ו-12% – כלל לא. באירן, הונגריה, בלגיה הפלמית וסלובקיה, יותר מרבע מהתלמידים לא שלטו כלל במיומנויות אלה עם כניסתם לבית-הספר. טבלה 7.3 מציגה את הנתונים הישראליים בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.3: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מידת שליטתם במיומנויות קריאה עם כניסתם לבית-הספר (לפי דיווחי ההורים), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	כלל לא			לא כל-כך טוב			בינוני			טוב מאוד		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	5	541	2	13	538	3	26	520	-1	55	529	-5
דוברי עברית	6	561	3	16	559	6	27	557	1	50	566	-9
דוברי ערבית	2	405	-1	6	405	-3	24	418	-6	67	461	9
ממוצע בינלאומי	12	474		23	484		35	499		31	525	

מקור: שאלון ההורים, שאלה 7.

ישראל מתבלטת בין המדינות בשיעורים הגבוהים של ילדים אשר לפי דיווחי הוריהם שלטו היטב במיומנויות קריאה ערב כניסתם לבית-הספר. שיעור התלמידים בישראל ששלטו היטב במיומנויות קריאה עם כניסתם לבית-הספר, להערכת הוריהם, מגיע ב-2006 ל-55% (ירידה של 5% משנת 2001). שיעור זה עולה על הממוצע הבינלאומי (31%), ובאופן מפתיע, הוא גבוה יותר במגזר של דוברי הערבית מאשר במגזר של דוברי העברית (67% לעומת 50%).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, תלמידים שלהערכת הוריהם שלטו היטב במיומנויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר משיגים יותר מתלמידים שלא שלטו במיומנויות אלה. פער ההישג מגיע ל-51 נקודות ציון. בישראל נמצא פער כזה רק בקרב דוברי הערבית. הפער המתוקן באוכלוסייה כולה מגיע ל-15 נקודות ציון בלבד.

7.4 מידת השליטה של הילדים במיומנויות קריאה ערב כניסתם לבית-הספר – דיווחי מנהלים

המנהלים התבקשו לציין את שיעור התלמידים בבית-ספרם שהיו מסוגלים לבצע פעילויות קריאה בסיסיות בעת כניסתם לבית-הספר (מכירים אותיות אלפבית, קוראים מילים, קוראים משפטים, כותבים אותיות, כותבים כמה מילים). ממוצע תגובותיו של כל מנהל לגבי חמש המיומנויות (על סולם 1-4, שבו 1 מציין "פחות מ-25%"; 2 – "בין 25%-ל-50%"; 3 – "בין 51%-ל-75%"; 4 – "יותר מ-75%") סווג לאחת מארבע קטגוריות: בתי-ספר שבהם יותר מ-75% מהתלמידים ידעו לבצע את פעילויות הקריאה הבסיסיות שצוינו עם כניסתם לבית-הספר; בתי-ספר שבהם בין 51%-ל-75% מהתלמידים ידעו לבצען; בתי-ספר שבהם בין 25%-ל-50% מהתלמידים ידעו לבצען; ובתי-ספר שבהם פחות מ-25% מהתלמידים ידעו לבצען.

מוצג 5.4 בדוח הבינלאומי מציג את שיעורי התלמידים המשתייכים לארבע הקטגוריות שתוארו. רוב התלמידים בטיוואן (94%), בהונג-קונג (86%) ובסינגפור (70%) לומדים בבתי-ספר שיותר מ-75% מתלמידיהם ידעו לבצע טוב מאוד פעילויות קריאה ערב כניסתם לכיתה א. באנגליה ובארצות-הברית יותר מ-50% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר המשתייכים לקטגוריה זו. לעומתן יש ארצות שרוב תלמידיהן (יותר מ-80%) לומדים בבתי-ספר שפחות מ-25% מתלמידיהם שלטו במיומנויות הקריאה הבסיסיות עם כניסתם לבית-הספר (אוסטריה, קוויבק (קנדה), הונגריה, אירן, סלובקיה).

טבלה 7.4 מציגה נתונים אלה בישראל בפילוח מגזרי, ואת השינוי שחל בהם מ-2001, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.4: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי הערכת מנהליהם לגבי שיעור התלמידים בבית-ספרם שהיו מסוגלים לבצע פעילויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר, והשינוי שחל בהתפלגות זו מ-2001

	יותר מ-75% מהתלמידים בבית-הספר מסוגלים לבצע פעילויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר		51%-75% מהתלמידים בבית-הספר מסוגלים לבצע פעילויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר		25%-50% מהתלמידים בבית-הספר מסוגלים לבצע פעילויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר		פחות מ-25% מהתלמידים בבית-הספר מסוגלים לבצע פעילויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר	
	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	16	9	17	9	30	16	37	-33
דוברי עברית	12	8	17	9	37	21	35	-37
דוברי ערבית	26	9	17	9	15	4	42	-23
ממוצע בינלאומי	20	6	15	3	21	3	44	-11

שיעור התלמידים בישראל הלומדים בבתי-ספר שבהם פחות מ-25% ידעו לבצע טוב מאוד פעילויות קריאה בעת כניסתם לכיתה א נמוך מהממוצע הבינלאומי (37% לעומת 44%). בשיעור זה חלה ירידה גדולה (של 33%) משנת 2001. שיעור התלמידים הלומדים בבתי-ספר בקטגוריה זו במגזר של דוברי הערבית עולה על שיעורם במגזר של דוברי העברית (42% לעומת 35%). במקביל חלה עלייה בשני המגזרים בשיעור התלמידים הלומדים בבתי-ספר שהוגדרו על-ידי המנהלים ככאלה ש-75% ויותר מתלמידיהם שלטו במיומנויות קריאה בסיסיות בתחילת כיתה א. יש לציין כי שיעור התלמידים מקרב כלל האוכלוסייה בישראל הלומדים בבתי-ספר שלפי הערכת מנהליהם 75% מהלומדים בהם שלטו במיומנויות קריאה עם כניסתם לבית-הספר (16%) אינו עולה בקנה אחד עם דיווחי ההורים, שלפיהם 55% מהילדים יכלו לבצע פעילויות קריאה בסיסיות עם כניסתם לבית-הספר.

7.5 מאפיינים מבניים של תוכניות הלימודים בקריאה

מוצג 5.5 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של האחראים להוראת הקריאה על השאלות הבאות בשאלון תוכנית הלימודים : האם למדינה יש תוכנית לאומית להוראת קריאה המיועדת לכיתות ד? מהו המבנה של תוכנית הלימודים – האם זו תוכנית ייחודית לכל רמת כיתה או למקבצי כיתות? מתי הוכנסה תוכנית זו לראשונה לבתי-הספר? האם היא שוכתבה לאחרונה? האם קריאה נלמדת בנפרד או במסגרת מקצועות אחרים?

בישראל, כמו ב-33 מדינות נוספות, יש תוכנית לימודים לאומית בקריאה, אשר מיועדת, בין היתר, גם לכיתה ד. התוכנית הישראלית בנויה מתוכניות נפרדות לכל דרגת כיתה, כמו בשלוש מדינות נוספות – בלגיה הפלמית, אירן וגיאורגיה. ברוב המדינות התוכנית מיועדת למקבצי כיתות. התוכנית הישראלית הוכנסה לבתי-הספר בשנת 2003, והיא עדיין בשכתוב.

ראוי לציין כי למן מחקר PIRLS 2001 מורגשת פעילות קוריקולרית בהוראת קריאה במדינות רבות, כולל ישראל. הקריאה אינה נלמדת כמקצוע לימודים נפרד, אלא כחלק מהוראת שפה. רק חמש מדינות – הולנד, רוסיה, שוודיה, ארצות-הברית ואונטריו (קנדה) – הקריאה נלמדת כמקצוע נפרד, ולא כחלק מהוראת השפה.

7.6 מדיניות הוראת הקריאה

מוצג 5.6 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלות העוסקות במדיניות הוראת הקריאה: האם בבית-הספר יש תוכנית לימודים בית-ספרית בקריאה, נוסף על זו הלאומית? האם בבית-הספר יש תוכניות לא-פורמליות לטיפוח קריאה? האם בבית-הספר יש תוכניות השתלמות למורים העוסקים בהוראת קריאה? האם בבית-הספר יש קווים מנחים לתיאום הוראת הקריאה בין המורים השונים העוסקים בכך? (שאלה 11 בשאלון המנהל); איזה דגש ניתן בבית-הספר להוראת מיומנויות לשון ואוריינות לתלמידים בכיתות א–ד (קריאה, כתיבה ושפה דבורה) בהשוואה לדגש הניתן לתחומים אחרים? (שאלה 10 בשאלון המנהל).

לפי דיווחי המנהלים, המדיניות הרווחת ביותר במדינות שהשתתפו היא הפעלת יוזמות לא-פורמליות (מועדוני קריאה, תחרויות וכולי) לעידוד קריאה (80% מהתלמידים שהשתתפו במחקר חשופים למדיניות זו בבית-ספרם). שיעורים נמוכים יותר של תלמידים (69%) לומדים בבתי-ספר אשר מפעילים בשכירות רבה פעולות לטיפוח מורי קריאה ולתיאום ביניהם. בבתי-ספרם של 40% מהתלמידים שהשתתפו במחקר קיימות תוכניות לימודים בית-ספריות נוסף על אלה הלאומיות.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, עיקר הדגש שבתי-הספר שמים במסגרת תוכניות הלימוד בכיתות ד הוא בקריאה (73% מהתלמידים שהשתתפו במחקר). יש ארצות שבהן יותר מ-90% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם הדגש הניתן להוראת מיומנויות הקריאה גבוה בהשוואה להוראת מקצועות אחרים: המחוזות הקנדיים, ניו-זילנד, לטביה, איסלנד, נורווגיה וארצות-הברית. שיעורים נמוכים יותר של תלמידים, על-פי הממוצעים הבינלאומיים, לומדים בבתי-ספר ששמים דגש בהוראת כתיבה (45%) ובהוראת שפה דבורה (47%).

טבלה 7.5 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.5: הדגשת הקריאה בתוכנית הלימודים

שיעורי תלמידים (ב-%) שבבתי-הספר שלהם מדגישים יותר את הקניית מיומנויות הלשון מאשר את התחומים האחרים של תוכנית הלימודים (חשבון, מדעים וכדומה)			שיעורי תלמידים (ב-%) שבבתי-הספר שלהם מתקיימים				
קריאה	כתיבה	דיבור והאזנה	קריאה	מורי לטיפוח תוכניות	קווים מנחים לתיאום הוראת הקריאה	תוכנית לימודים בית-ספרית בקריאה	יוזמות לא-פורמליות לטיפוח קריאה
83	66	53	81	69	84	69	כלל האוכלוסייה
79	60	48	81	67	88	70	דוברי עברית
92	80	67	81	73	77	66	דוברי ערבית
73	45	47	49	49	80	40	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המנהל, שאלות 10, 11.

שיעור התלמידים בישראל הלומדים בבתי-ספר המדגישים את הוראת הקריאה (83%) גבוה בהשוואה לשיעורם על-פי הממוצע הבינלאומי, וגבוה יותר במגזר של דוברי הערבית מאשר במגזר של דוברי העברית (92% לעומת 79%). שיעורים קטנים יותר של תלמידים לומדים בבתי-ספר ששמים דגש חזק בדיבור והאזנה או בכתיבה. תמונה זו חוזרת על עצמה בשני המגזרים כמו-גם במדינות רבות אחרות.

7.7 דגשים בתוכנית הלימודים בקריאה בזיקה למטרות הקריאה השונות

בשאלון תוכנית הלימודים נשאלו מומחים בתחום מה מידת הדגש המושם במסגרת תוכנית הלימודים הלאומית בסדרה של מטרות, כגון שיפור קריאה, התנסות ספרותית, רכישת מידע, מטרות חברתיות ואזרחיות, וכן לשם הנאה.

על-פי הנתונים המובאים במוצג 5.7 בדוח הבינלאומי, 33 מדינות שמות דגש עיקרי במסגרת תוכנית הלימודים בשיפור הקריאה; 30 מדינות – בהתנסות ספרותית; 29 מדינות – ברכישת מידע; ו-26 מדינות – בקריאה לשם הנאה. היעד הפחות-מודגש מבין כל היעדים שצוינו הוא קריאה למטרות חברתיות ואזרחיות, שהודגש רק ב-11 מדינות.

בישראל, כמו במדינות רבות אחרות, הדגשים העיקריים הם בקריאה לשם התנסות ספרותית ובקריאה לשם רכישת מידע. קריאה למטרות חברתיות ואזרחיות מודגשת פחות.

מדינות שציינו כי הן שמות דגש מרכזי בכל המטרות הן אוסטרליה, נובה סקוטיה (קנדה), אנגליה, איסלנד, לוקסמבורג, סינגפור, דרום-אפריקה וטרינידד וטובגו. לעומתן, בניו-זילנד, בקטאר ובסלובניה הדגשים הניתנים למטרות השונות הינם מועטים או חלקיים בלבד.

7.8 דגש בתהליכי קריאה בתוכנית הלימודים

מוצג 5.8 בדוח הבינלאומי מסכם מידע שנאסף משאלה 8 בשאלון תוכנית הלימודים, שבה התבקשו מומחים לציין את הדגש המושם בארבעת תהליכי הקריאה העיקריים: מיקוד ואחזור מידע מפורש; הסקה ישירה; פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע; בחינה והערכה של טקסט. בשאלה פורטו גם תהליכי-משנה:

- במיקוד ואחזור מידע מפורש פורטו שלושה תהליכי-משנה – זיהוי רעיונות מרכזיים, חיפוש אחר הגדרות של מילים או מונחים, ומציאת משפט עם נושא או רעיון מרכזי.
 - בהסקה ישירה פורטו ארבעה תהליכי-משנה – הערכת יחסי סיבה-תוצאה, זיהוי הרפרנט, זיהוי הכללה וסיכום רעיון מרכזי.
 - בפרשנות ושילוב של רעיונות ומידע פורטו חמישה תהליכי-משנה – זיהוי הרעיון או המסר הכללי, תיאור היחסים שבין הגיבורים העיקריים, השוואה והנגדה של מידע, הסקה לגבי מצב-הרוח או הטון של הסיפור, ופרשנות הנוגעת ברמת היישום של המידע החבוי בטקסט לחיי היומיום.
 - בבחינה והערכה של טקסט פורטו שלושה תהליכי-משנה – הערכת הסבירות של התרחשות אירועים, הערכת בהירות המידע וקביעת עמדת המחבר.
- המומחה התבקש לסווג את הדגש המושם בכל תהליך-משנה לאחת משלוש רמות: דגש עיקרי, דגש חלקי, העדר דגש.
- תהליכי-המשנה שיותר משני שלישים מהמדינות והישויות השונות שמות בהם דגש עיקרי במסגרת תוכנית הלימודים הם אלה הקשורים למיקוד ואחזור מידע מפורש. מבין תהליכי-המשנה של הסקה ישירה, 27 מדינות שמות דגש עיקרי בסיכום רעיון מרכזי; ומבין תהליכי-המשנה של פרשנות ושילוב של רעיונות ומידע, 28 מדינות שמות דגש עיקרי בזיהוי המסר העיקרי. מדינות מעטות יחסית (בין 11 ל-13) שמות דגש עיקרי בתהליכי-המשנה של בחינה והערכה של טקסט.
- בישראל מושם דגש עיקרי רק בשישה מבין שישה-עשר תהליכי-המשנה. במיקוד ואחזור מידע מפורש מושם דגש עיקרי במציאת נושא או רעיון מרכזי; בהסקה ישירה – בהערכת יחסי סיבה-תוצאה ובזיהוי הרפרנט; בפרשנות ושילוב של רעיונות ומידע – בזיהוי המסר העיקרי ובתיאור היחסים בין שתי דמויות; ובבחינה והערכה של טקסט – בקביעת עמדת המחבר. ביתר תהליכי-המשנה, בעיקר אלה הקשורים לבחינה והערכה של טקסט, מושם בישראל דגש מועט, אם בכלל.

7.9 הדגש הניתן ברמות הכיתה השונות למיומנויות קריאה ולאסטרטגיות קריאה

מוצג 5.9 בדוח הבינלאומי מציג את רצף ההוראה של מיומנויות הקריאה ואסטרטגיות הקריאה לאורך שנות הלימוד. הנתונים בנושא זה סופקו על-ידי מנהלי בתי-הספר (שאלה 13 בשאלון המנהל). הדגשים הניתנים בישראל למיומנויות הקריאה השונות ברמות הכיתה השונות דומים לאלה הניתנים על-פי הנתונים הבינלאומיים:

- בכיתה א – ידיעת אותיות אלפבית, ידיעת הקשר בין אות וצליל, קריאת מילים, קריאת משפטים וקריאת טקסט;

- בכיתה ב – זיהוי רעיון מרכזי בטקסט, מתן הסבר נתמך-טקסט, השוואת טקסט לניסיון אישי, חיזוי של מה שעשוי להתרחש בטקסט;
- בכיתה ג – השוואת טקסטים, הכללה ותיאור הסגנון בטקסט (על-פי הנתונים הבינלאומיים, מיומנות זו נלמדת בכיתה ד).

7.10 זמן הוראת הקריאה

סדרה של מוצגים בדוח הבינלאומי – 5.10, 5.11, 5.12 ו-5.13 – מספקים מידע על-אודות משאב הזמן בהוראת לשון וקריאה.

7.10.1 הזמן המיועד באופן רשמי והזמן המוקדש בפועל להוראת לשון וקריאה (ישירות ובמסגרת המקצועות השונים)

על-סמך סדרה של שאלות שהופיעו בשאלון תוכנית הלימודים, בשאלון המנהל ובשאלון המורה נבנה מוצג 5.10 בדוח הבינלאומי, המספק מידע על הזמן המוקצב באופן רשמי להוראת לשון וקריאה ועל הזמן המנוצל להוראה זו בפועל. המנהלים נשאלו כמה ימי לימוד יש בשנה, כמה שעות ודקות הוראה יש ביום, וכמה ימי הוראה יש בשבוע (שאלה 7 בשאלון המנהל). המורים נשאלו כמה זמן (בשעות ובדקות) הם מקדישים להוראת השפה העברית או הערבית ולהוראת קריאה בכל מתכונת שהיא, ומהו הזמן המוקדש באופן רשמי להוראת קריאה (שאלה 8 בשאלון המורה). גם בשאלון תוכנית הלימודים הופיעו שאלות בנושא זה.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, מספר השעות השבועי הכולל המיועד לכיתה ד הוא 22. 30% מהן אמורות להיות מוקדשות להוראת שפה, ו-25% – להוראת קריאה. בפועל, על-פי נתונים אלה, מוקדשות בכיתה ד 23 שעות להוראה, מתוכן 30% להוראת לשון ו-20% להוראת קריאה. הזמן השבועי הכולל המוקצה להוראה בכיתה ד בישראל הוא 30 שעות, בדומה להקצאה באיטליה. יש לציין כי מספר שעות זה הוא מזמני ההוראה הגדולים המוקצים במדינות השונות. מתוך זמן זה אמורים להקצות בישראל 22% להוראת שפה ו-33% להוראת קריאה. בפועל הזמן המוקדש להוראה בכיתה ד הוא 30 שעות, ומתוכן מקצים בישראל 23% להוראת לשון ו-16% להוראת קריאה.

טבלה 7.6 מציגה את הנתונים הישראליים בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.6: הזמן המיועד לתוכנית הלימודים להוראת לשון וקריאה והזמן המוקדש לכך בפועל

(ישירות ובמסגרת המקצועות השונים)

תוכנית מיועדת			תוכנית מופעלת		
מספר שעות ההוראה הכולל בשבוע	לשון	קריאה	מספר שעות ההוראה הכולל בשבוע	לשון	קריאה
30	22	33	30	23	16
			29	24	19
			30	18	8
22	30	25	23	30	20

מקורות: שאלון המורה, שאלה 8; שאלון המנהל, שאלה 7.

7.10.2 מספר השעות השבועי המוקדש להוראת קריאה (ישירות ובמסגרת המקצועות השונים)

מוצג 5.11 בדוח הבינלאומי, המבוסס על שאלה 8 בשאלון המורה, מספק מידע על-אודות התפלגות התלמידים על-פי הזמן השבועי שמוריהם מקדישים להוראת קריאה. נתוני הזמן סווגו לשלוש קטגוריות: מעל לשש שעות בשבוע, שלוש עד שש שעות בשבוע, ועד שלוש שעות שבועיות. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 25% מהתלמידים לומדים בכיתות שבהן הזמן הרשמי המוקדש להוראת קריאה עולה על שש שעות בשבוע, ו-45% מהתלמידים לומדים בכיתות שבהן הזמן הרשמי המוקדש לקריאה אינו עולה על שלוש שעות שבועיות. בארצות-הברית, בהונגריה, ברומניה ובמולדובה, יותר ממחצית התלמידים לומדים יותר משש שעות קריאה בשבוע. בישראל רק 24% מהתלמידים, בדומה לשיעורם על-פי הממוצעים הבינלאומיים, לומדים קריאה יותר משש שעות שבועיות, ו-52% מהתלמידים לומדים קריאה עד שלוש שעות בשבוע. במגזר של דוברי הערבית, שיעור התלמידים הלומדים קריאה עד שלוש שעות בשבוע גדול משיעורם שבמגזר של דוברי העברית (76% לעומת 42%). ברוב הארצות לא נמצא קשר בין הזמן המוקצב לקריאה לבין הישגים לימודיים. הדבר משקף את קיומם של גורמים שונים נוספים המעורבים בתהליך, ביניהם יעילות ההוראה והעובדה שבמקרים רבים שעות רבות יותר מוקצות לתלמידים חלשים. טבלה 7.7 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.7: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מספר השעות בשבוע המוקדשות להוראת הקריאה (ישירות ובמסגרת המקצועות השונים), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	יותר מ-6 שעות			יותר מ-3 שעות ועד 6 שעות			עד 3 שעות		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	24	545	-4	24	532	-11	52	492	15
דוברי עברית	31	553	-4	28	557	-7	42	539	11
דוברי ערבית	9	482	-2	15	423	-20	76	430	22
ממוצע בינלאומי	25	500	-3	31	501	-4	44	500	7

מקור: שאלון המורה, שאלה ב8.

בישראל, בניגוד לנתונים הבינלאומיים, קיים פער של 52 נקודות ציון לטובת תלמידים החשופים להוראת קריאה יותר משש שעות בשבוע לעומת תלמידים החשופים להוראת קריאה לא יותר משלוש שעות בשבוע (הפער המתוקן בישראל קטן יותר – רק 18 נקודות ציון). הפער בולט בישראל במגזר של דוברי הערבית. אולם למרות זאת, המגמה המסתמנת מ-2001 היא של ירידה בשיעור התלמידים החשופים להוראת קריאה יותר משש שעות בשבוע, ועלייה מובהקת סטטיסטית (15%) בשיעור התלמידים הלומדים קריאה לא יותר משלוש שעות בשבוע.

7.10.3 הזמן המוקדש באופן רשמי להוראת קריאה במהלך השבוע – דיווחי מורים

מוצג 5.12 בדוח הבינלאומי מציג מידע על הזמן המוקדש באופן רשמי להוראת קריאה. נתונים אלה לקוחים משאלה 8, סעיפים ג ו-ד, בשאלון המורה.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 77% מהתלמידים לומדים אצל מורים שדיווחו כי קיימת באופן רשמי הקצאת זמן להוראת קריאה, וכי היא מסתכמת בממוצע ב-2.5 שעות שבועיות. מוריהם של 69% מהתלמידים בישראל ציינו כי קיימת הקצאת זמן רשמית להוראת קריאה, והעריכו אותה בכ-1.8 שעות בשבוע. ערכים אלה נופלים כאמור מהממוצעים הבינלאומיים. שיעור התלמידים במגזר הערבי שמוריהם מציינים כי קיימת הקצאת זמן רשמית להוראת קריאה עולה על שיעורם במגזר העברי (86% לעומת 62%), אולם ממוצע השעות המוקדשות לכך גבוה יותר במגזר העברי מאשר במגזר הערבי.

טבלה 7.8 מציגה נתונים אלה.

טבלה 7.8: הזמן הרשמי המוקדש להוראה ישירה של קריאה

ממוצע השעות השבועיות המוקדשות רשמית להוראת קריאה	זמן רשמי המוקדש להוראה ישירה של קריאה				
	לא קיים		קיים		
	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	
1.8	519	31	506	69	כלל האוכלוסייה
2.0	542	38	552	62	דוברי עברית
1.7	481	14	434	86	דוברי ערבית
2.5	496	23	500	77	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלות ג8 ו-78.

7.10.4 התדירות של הוראת הקריאה במהלך השבוע

מוצג 5.13 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על התדירות של הוראת הקריאה בשבוע לימודים במדינות השונות. הנתונים נאספו משאלה 9 בשאלון המורה.

המדינות שבהן שיעור הלומדים לקרוא מדי יום עולה על 75% הן המחוזות הקנדיים, צרפת, כווית, רומניה, רוסיה, טרינידד וטובגו וארצות-הברית.

בישראל 49% מהתלמידים לומדים לקרוא מדי יום (פחות מהממוצע הבינלאומי – 56%), 38% לומדים שלושה עד ארבעה ימים בשבוע, ו-14% לומדים לקרוא פחות משלושה ימים בשבוע. שיעור התלמידים הלומדים לקרוא מדי יום עולה במגזר של דוברי הערבית על שיעורם במגזר של דוברי העברית (55% לעומת 46%).

לא נמצאו פערים משמעותיים בהישגים בין תלמידים הלומדים לקרוא בתדירות יומית לבין אלה הלומדים לקרוא פחות משלושה ימים בשבוע.

טבלה 7.9 מציגה נתונים אלה.

טבלה 7.9: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות של הוראת הקריאה, וממוצע

ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

פחות מ-3 ימים בשבוע		3 או 4 ימים בשבוע		כל יום		
שיעור תלמידים ממוצע הישג		שיעור תלמידים ממוצע הישג		שיעור תלמידים ממוצע הישג		
527	14	508	38	511	49	כלל האוכלוסייה
545	16	550	39	547	46	דוברי עברית
458	10	400	35	440	55	דוברי ערבית
497	12	499	33	502	56	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 9.

7.10.5 הקצאת זמן ההוראה לפעילויות שונות

מוצג 5.14 בדוח הבינלאומי נותן מושג-מה על האופן שבו המורה מחלק את זמנו לפעילויות שונות. המוצג מבוסס על נתונים משאלה 7 בשאלון המורה, שבה נשאלו המורים מהו אחוז הזמן שהם מקצים להוראת הכיתה בשלמותה, לעבודה יחידנית או עם קבוצות, לחובות מנהליות, לשמירת משמעת ולדברים אחרים. שיעורי הזמן שמורים מקצים לפעילויות השונות בישראל דומים

לשיעורים הממוצעים שחושבו על בסיס הנתונים הבינלאומיים, ודומים בשני המגזרים. רוב הזמן (מעל ל-50%) מוקדש להוראת כיתה שלמה, ורק כרבע מהזמן מוקדש להוראה יחידנית או בקבוצות.

טבלה 7.10 מציגה נתונים אלה.

טבלה 7.10: שיעורי הזמן שמורים מקצים לפעילויות שונות (באחוזים)

הוראת כיתה שלמה	עבודה עם יחידים או בקבוצות קטנות	חובות מנהליות	שמירת משמעת	חובות אחרות	
57	24	6	8	5	כלל האוכלוסייה
56	25	6	8	5	דוברי עברית
60	20	6	9	5	דוברי ערבית
57	24	6	7	6	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 7.

7.11 ארגון הכיתה להוראת קריאה

מוצג 5.15 בדוח הבינלאומי מתאר את ארגון הוראת הקריאה. בשאלה 11 בשאלון המורה נשאלו המורים על השכיחות (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "תמיד או כמעט תמיד" ו-4 מציין "אף-פעם") שבה הם מארגנים את הוראת הקריאה בצורות ארגון שונות: הוראה כפעילות לכל הכיתה, יצירת קבוצות-למידה על-פי יכולת הקריאה של התלמידים, יצירת קבוצות-למידה מעורבות מבחינת יכולת הקריאה של התלמידים, הוראה יחידנית, למידה עצמית של תלמידים על מטלות שהמורה בוחר, למידה עצמית של תלמידים על מטלות שהם עצמם בוחרים, או שימוש בכמה צורות ארגון. הנתונים הבינלאומיים מעידים על נטייה לשימוש במגוון של צורות ארגון (78% מהתלמידים לומדים בכיתות שמוריהן משתמשים בכמה צורות ארגון תמיד או כמעט תמיד, ו-35% לומדים בכיתות שבהן המורה מלמד את הכיתה כולה תמיד או כמעט תמיד).

טבלה 7.11 מציגה את הנתונים על ארגון הוראת הקריאה בישראל בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.11: שיעורי התלמידים (באחוזים) שמוריהם מדווחים על שימוש בצורת ארגון מסוימת

של הוראת הקריאה תמיד או כמעט תמיד

הוראה לכיתה שלמה	הקבוצות על-פי יכולת	יצירת קבוצות מעורבות מבחינת יכולת	הוראת קריאה יחידנית	עבודה עצמית של תלמידים על משימות שניתנו	עבודה עצמית של תלמידים על משימות שהם בחרו	מגוון של צורות ארגון
21	4	9	1	14	3	80
16	3	5	1	14	3	79
32	7	18	2	13	3	83
35	8	7	12	12	5	78

מקור: שאלון המורה, שאלה 11.

נתוני הטבלה מורים כי רוב התלמידים בישראל (בסביבות 80%) – הן באוכלוסייה כולה והן בכל אחד משני המגזרים – לומדים אצל מורים הנוהגים לשלב כמה צורות ארגון הוראה, בדומה לממוצע הבינלאומי. שיעור נמוך יחסית של תלמידים לומדים בישראל בכיתות שבהן מתקיימת הוראה יחידנית (1%, לעומת 12% על-פי הנתונים הבינלאומיים).

7.12 גודל הכיתה בלימודי לשון וקריאה

מוצג 5.16 בדוח הבינלאומי מציג נתונים לגבי גודל הכיתה הלומדת לשון וקריאה. נקבעו שלוש קטגוריות לגודל הכיתה: כיתות קטנות – בין 1 ל-20 לומדים; בינוניות – בין 21 ל-30 לומדים; וגדולות – מעל ל-31 לומדים. המדינות במוצג זה מסודרות מאלה שבהן תלמידים רבים לומדים בכיתות קטנות לאלה שבהן תלמידים מעטים בלבד לומדים בכיתות קטנות. במוצג מובא גם הפער בין התפלגות הלומדים על-פי גודלה של כיתה הקריאה ב-2006 לבין ההתפלגות ב-2001. הממוצעים של מספרי התלמידים בכיתה ב-2001 וב-2006 מוצגים גם באופן גרפי וגם כמספרים. כמו-כן מצוין ההישג הממוצע של התלמידים בכל קטגוריה של גודל כיתה. על-פי הממוצע הבינלאומי, מספר התלמידים בכיתה ד הוא 24 (ירידה ב-2 תלמידים מהנתון ב-2001). הטווח של מספר התלמידים בכיתה נע בין 17 בלוקסמבורג ל-42 בדרום-אפריקה. הנתונים בישראל בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים מוצגים בטבלה 7.12.

טבלה 7.12: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי גודל הכיתה בלימודי לשון וקריאה, ממוצע

ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

ממוצע כללי		יותר מ-30 תלמידים			20–30 תלמידים			1–20 תלמידים			
פער שכיחות 2001-מ	2006	פער שכיחות 2001-מ	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	פער שכיחות 2001-מ	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	פער שכיחות 2001-מ	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	
-1	30	-9	499	45	7	527	49	2	497	6	כלל האוכלוסייה
-1	29	-13	552	37	10	550	55	3	512	8	דוברי עברית
0	32	-5	424	64	4	434	34	1	368	2	דוברי ערבית
-2	24	-6	486	17	-3	504	51	10	489	32	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 1.

בישראל ממוצע התלמידים בכיתה ד' הוא 30, והיא בין המדינות שבהן ממוצע התלמידים בכיתה גבוה יחסית. שיעור התלמידים בישראל הלומדים בכיתות קטנות (עד 20 תלמידים) הוא 6%; בכיתות בינוניות (20–30 תלמידים) – 49%; ובכיתות גדולות (מעל ל-30 תלמידים) – 45%. במגזר של דוברי הערבית 64% מהתלמידים לומדים בכיתות גדולות, לעומת 37% במגזר של דוברי העברית. ממוצע התלמידים בכיתות של דוברי הערבית הוא 32, לעומת 29 בכיתות של דוברי העברית. ממוצעים אלה גבוהים מהממוצע הבינלאומי (24 תלמידים בכיתה).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים וגם בישראל, נראה כי ההישגים הגבוהים ביותר הם של תלמידים בכיתות שלומדים בהן בין 21 ל-30 תלמידים.

7.13 תלמידים עם צרכים מיוחדים

מוצג 5.17 בדוח הבינלאומי מבוסס על שאלות 4, 5 ו-6 בשאלון המורה, העוסקות בשיעור התלמידים המתקשים בהבנת שפה, בשיעור התלמידים הזקוקים להוראה מתקנת, בשיעור התלמידים המקבלים הוראה מתקנת וביעור התלמידים המקבלים שיעורי העשרה.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, ל-9% מהתלמידים יש קשיים בהבנת שפת המבחן הדבורה, 17% זקוקים להוראה מתקנת, 12% מקבלים הוראה מתקנת, ו-10% מקבלים שיעורי העשרה. שיעורי התלמידים בישראל דומים לממוצעים הבינלאומיים. 12% מהתלמידים בישראל מתקשים בקריאה, 18% זקוקים להוראה מתקנת, 10% מקבלים הוראה מתקנת ו-6% מקבלים שיעורי העשרה בקריאה. במגזר של דוברי הערבית שיעור המתקשים גבוה יותר משיעורם במגזר של דוברי העברית.

טבלה 7.13 מציגה נתונים אלה.

טבלה 7.13: תלמידים הדורשים הוראה מיוחדת (שיעורים באחוזים)

אחוז המתקשים בהבנת שפת המבחן הדבורה	אחוז הזקוקים להוראה מתקנת	אחוז המקבלים הוראה מתקנת	אחוז המקבלים העשרה	
12	18	10	6	כלל האוכלוסייה
9	17	10	4	דוברי עברית
20	21	11	11	דוברי ערבית
9	17	12	10	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלות 4, 5, 6.

7.14 זמינותם של מומחים לקריאה

מוצג 5.18 בדוח הבינלאומי מבוסס על שאלה 23 בשאלון המורה. בשאלה זו נשאלו המורים על מידת זמינותם של מומחים מסוגים שונים לעבודה עם תלמידים המתקשים בקריאה: מומחה קריאה העובד עם המתקשים בכיתה; מומחה קריאה העובד בכיתה הוראה מתקנת; סייעות בכיתה; ומומחים אחרים, כגון מומחי למידה וקלינאי תקשורת.

טבלה 7.14 מציגה נתונים על זמינותם של המומחים בישראל בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 7.14: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מידת זמינותם של מומחים מסוגים שונים

לעבודה בכיתותיהם עם תלמידים המתקשים בקריאה

	מומחי קריאה בכיתות רגילות או בכיתת הוראה מתקנת			מומחים אחרים			מומחים מכל סוג שהוא אינם זמינים
	תמיד	לפעמים	אף-פעם	תמיד	לפעמים	אף-פעם	
כלל האוכלוסייה	36	41	24	3	29	68	22
דוברי עברית	41	44	15	2	29	69	14
דוברי ערבית	22	34	44	6	28	66	41
ממוצע בינלאומי	12	28	60	9	33	58	41

מקור: שאלון המורה, שאלה 23.

הנתונים מראים כי בישראל, בהשוואה לממוצעים הבינלאומיים, שיעור גדול של תלמידים לומדים בכיתות שבהן יש תמיד מומחה לקריאה (36% לעומת 12%). בכיתות של דוברי העברית שיעורים אלה גבוהים יותר מאשר בכיתות של דוברי הערבית (41% לעומת 22%). שיעור התלמידים בכיתות שבהן מומחים אינם זמינים עולה על-פי הממוצעים הבינלאומיים על שיעורם בישראל (41% לעומת 22%).

8. המורים והוראת הקריאה בכיתות ד

הדמות המרכזית האחראית בתחום בית-הספר להישגי התלמידים היא המורה. המורה הוא שמבנה את סביבת הלמידה, שמזמן לתלמידים את הזדמנויות הקריאה, שמעסיקם במגוון פעילויות המאפשרות להם לפתח את מיומנויות הקריאה ואסטרטגיות הקריאה, ואשר מקיים מעקב אחד התקדמות התלמיד.

המורים שעסקו בהוראת הקריאה בכיתות שנדגמו מילאו שאלון מורה, שבאמצעותו סיפקו מידע על השכלתם, הכשרתם וכשירותיהם להוראת קריאה, וכן על דרכי ההוראה שהפעילו.

8.1 השכלת המורים והכשרתם להוראת קריאה

מוצגים 6.1 ו-6.2 בדוח הבינלאומי מרכזים מידע שנאסף ממורים, באמצעות שאלות 33, 34 ו-35 בשאלון המורה, על-אודות השכלתם הפורמלית והכשרתם להוראה.

במוצג 6.1 בדוח הבינלאומי מופיעים פרטים על ההשכלה הפורמלית וההסמכה להוראה. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 60% מהתלמידים לומדים אצל מורים בעלי השכלה אוניברסיטאית, 30% לומדים אצל מורים בוגרי תוכניות אקדמיות דו-שנתיות או תלת-שנתיות, והשאר לומדים אצל מורים בעלי השכלה תיכונית שלמה או חלקית. יש מדינות – דוגמת המחוזות הקנדיים, טיוואן, הונגריה, פולין, סלובקיה, נורווגיה, ארצות-הברית וקטאר – שבהן כל המורים המלמדים קריאה בכיתה ד, או כמעט כולם, הם בעלי השכלה אוניברסיטאית. במדינות אחרות, כגון אוסטרליה, בלגיה ולוקסמבורג, רוב המורים המלמדים קריאה בכיתה ד הינם בוגרי תוכניות אקדמיות דו-שנתיות או תלת-שנתיות בלבד. שיעור התלמידים הלומדים אצל מורים בעלי הסמכה מסוגים שונים גבוה, ומגיע על-פי הממוצעים הבינלאומיים ל-97%.

בישראל, לנוכח תהליך האקדמיזציה של המכללות, שיעור התלמידים הלומדים אצל מורים בעלי תואר אקדמי (אוניברסיטאי או מכללתי) שהשלימו תוכניות ארבע-שנתיות לתואר ראשון מגיע ל-81%, ושיעור התלמידים הלומדים אצל מורים בוגרי תוכניות מכללתיות לא-אקדמיות, דו-שנתיות או תלת-שנתיות בלבד, מגיע ל-19%. כל התלמידים הישראלים שהשתתפו במחקר לומדים אצל מורים מוסמכים בעלי תעודות הוראה.

טבלה 8.1 מציגה נתונים אלה.

טבלה 8.1: הכשרת המורים להוראת קריאה

שיעור התלמידים על-פי רמת ההשכלה הפורמלית הגבוהה ביותר שהשלימו מוריהם (באחוזים)	שיעור התלמידים הלומדים אצל מורים מוסמכים בעלי תעודת הוראה				
	תואר אקדמי ראשון או שני	2-3 שנות לימוד במכללה או באוניברסיטה	בית-ספר תיכון	לא השלימו בית-ספר תיכון	
כלל האוכלוסייה	81	19	0	0	100
דוברי עברית	80	20	1	—	100
דוברי ערבית	81	19	0	—	100
ממוצע בינלאומי	60	30	9	1	97

מקור: שאלון המורה, שאלות 33 ו-34.

מוצג 6.2 בדוח הבינלאומי מציג מידע על תחומי ההתמחות של המורים. המוצג נבנה על בסיס שאלה 35 בשאלון המורה. השאלה הציגה תשע התמחויות, ששלוש מהן – לשון עברית, ספרות והוראת קריאה – הן מרכזיות. שאר ההתמחויות מציננות תחומים הקשורים להוראת שפה, כגון פסיכולוגיה, קריאה מתקנת, תיאוריות קריאה, התפתחות לשונית של ילדים, חינוך מיוחד והוראת שפה שנייה.

במוצג נעשית הבחנה בין ארבע קטגוריות של מורים: מורים ששילבו לימודי פדגוגיה עם לימוד אחת משתי ההתמחויות הדיסציפלינריות המרכזיות – לשון עברית או ספרות – או שתיהן; מורים שלמדו לימודי פדגוגיה בלבד; מורים שהתמחו בדיסציפלינה בלבד, דהיינו, לשון עברית ו/או ספרות; ומורים שהתמחו בתחומים הקשורים להוראת לשון (פסיכולוגיה, קריאה מתקנת, התפתחות הילד וכדומה). בקטגוריה האחרונה נעשית הבחנה בין מורים שלמדו תחום אחד בלבד, מורים שלמדו שני תחומים ומורים שלמדו שלושה תחומים או יותר.

הממוצעים הבינלאומיים מורים כי 57% מהתלמידים במדינות השונות לומדים אצל מורים בעלי הכשרה פדגוגית והכשרה ללימודי לשון ו/או ספרות. 19% לומדים אצל מורים שהתמחותם העיקרית דיסציפלינרית ללא לימודים פדגוגיים, ורק 7% לומדים אצל מורים שיש להם רק הכשרה פדגוגית. באשר להתמחות בתחומים הקשורים ללימודי לשון, 24% מהתלמידים במדינות השונות לומדים אצל מורים שהתמחו בתחום-עזר אחד, 18% לומדים אצל מורים שהתמחו בשני תחומים ו-29% לומדים אצל מורים שהתמחו בשלושה תחומים.

שיעורי התלמידים בישראל שמוריהם למדו את התחומים השונים מוצגים בטבלה 8.2.

טבלה 8.2: התחומים שהודגשו בהכשרת המורה

	המורים מקבלים הכשרה ספציפית להוראת קריאה כחלק מהכשרתם להוראה	שיעורי התלמידים (ב-%) למורים שהתמחו ב-					
		פדגוגיה + לשון ו/או ספרות	פדגוגיה ללא לשון או ספרות	לשון ו/או ספרות ללא פדגוגיה	תחום קשור אחד	שני תחומים קשורים	שלושה תחומים קשורים או יותר
כלל האוכלוסייה	✓	26	8	26	13	10	13
דוברי עברית	✓	18	5	28	14	6	11
דוברי ערבית	✓	45	15	18	9	24	18
ממוצע בינלאומי	—	57	7	19	24	18	29

מקור: שאלון המורה, שאלה 35.

שיעור התלמידים בישראל שמוריהם למדו שילוב של פדגוגיה והתמחות דיסציפלינריות (26%) נופל משיעורם על-פי הממוצע הבינלאומי (57%), ושיעורם במגזר של דוברי הערבית עולה על שיעורם במגזר של דוברי העברית (45% לעומת 18%). כרבע מתלמידי כיתות ד בישראל לומדים קריאה אצל מורים שיש להם הכשרה דיסציפלינרית בלבד.

8.2 מאפייני המורים המלמדים קריאה בכיתה ד: מין, גיל ושנות ניסיון

נתונים על מינם, גילם ושנות הניסיון של המורים נאספו משאלות 24, 30, 31 ו-32 בשאלון המורה, ורוכזו במוצג 6.3 בדוח הבינלאומי. על-פי הנתונים הבינלאומיים, 83% מהתלמידים לומדים אצל מורות, והשאר – אצל מורים. כ-60% מהתלמידים לומדים אצל מורים בני שלושים עד ארבעים ותשע, ו-25% לומדים אצל מורים מבוגרים (מעל לגיל חמישים). ממוצע שנות הוותק – 17 שנים. טבלה 8.3 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.3: מין, גיל ושנות ניסיון של המורים

ממוצע שנות ניסיון בהוראה	שיעורי תלמידים על-פי מאפייני מוריהם (ב-%)					
	גיל				מין	
	בשנת 2006	השינוי 2001-מ	50 או יותר	40–49	30–39	29 או פחות
כלל האוכלוסייה	16	2	18	33	41	8
דוברי עברית	17	2	25	34	38	3
דוברי ערבית	14	0	2	30	49	19
ממוצע בינלאומי	17	0	25	30	30	15

מקור: שאלון המורה, שאלות 24 ו-30–32.

גם בישראל רוב התלמידים לומדים אצל מורות (92%). שיעור התלמידים הלומדים אצל מורים צעירים (מתחת לגיל עשרים ותשע) נמוך בישראל – 8% לעומת 15% על-פי הממוצע הבינלאומי.

שיעור התלמידים הלומדים אצל מורים גברים במגזר של דוברי הערבית גבוה (25%) בהשוואה לשיעורם במגזר של דוברי העברית (1% בלבד), ושיעור התלמידים הלומדים אצל מורים מבוגרים קטן מאוד בהשוואה לשיעורם במגזר של דוברי העברית.

8.3 היקפי משרתם של המורים המלמדים קריאה בכיתה ד

מוצג 6.4 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על היקפי המשרות ומבנה המשרות של המורים המלמדים קריאה בכיתות ד. המוצג מבוסס על תגובותיהם של המורים על שאלות 10 ו-39 בשאלון המורה: "האם אתה עובד משרה מלאה או חלקית?" האם חוץ ממך יש מורה נוסף המלמד את הכיתה בחלק גדול משבוע הלימודים?

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 91% מהתלמידים לומדים אצל מורים במשרה מלאה, ו-47% לומדים אצל מורה המלמד אותם במרבית הזמן ("מורה כולל"). כמו-כן, 36% מהתלמידים הלומדים בכיתה ד לומדים לשון אצל מורים מקצועיים מיוחדים למקצועות-ליבה. ארצות שבהן יותר מ-70% מהתלמידים בכיתות ד לומדים את מקצועות-הליבה, וביניהם לשון, אצל מורים מיוחדים הן דנמרק, הונג-קונג, סלובקיה, פולין וקטאר.

טבלה 8.4 מציגה את התפלגות התלמידים בישראל, בפילוח מגזרי, לפי היקפי המשרה של מוריהם ולפי חלוקת האחריות בין המורים, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.4: היקפי המשרה של המורים וחלוקת האחריות ביניהם

	שיעורי התלמידים (ב-%) שמוריהם מדווחים כי –		שיעורי התלמידים (ב-%) שמוריהם עובדים		
	הם מלמדים את הכיתה כל הזמן או רוב הזמן	מורים נוספים מלמדים את מקצועות-הליבה	הם חולקים באחריות להוראה עם מורה נוסף	מצבים אחרים	
משרה מלאה	משרה חלקית				
כלל האוכלוסייה	90	10	41	53	3
דוברי עברית	94	6	48	46	3
דוברי ערבית	78	22	24	69	4
ממוצע בינלאומי	91	9	47	36	10

מקור: שאלון המורה, שאלות 10 ו-29.

רוב התלמידים בישראל לומדים אצל מורים המלמדים במשרה מלאה, בדומה לממוצע הבינלאומי. שיעור התלמידים שמוריהם מלמדים במשרה מלאה במגזר של דוברי הערבית (78%) נמוך משיעורם במגזר של דוברי העברית (95%). באשר לחלוקת האחריות נמצאו שני מצבים שכיחים: המורה מלמד לבדו ברוב ימות השבוע את רוב המקצועות (41% מהתלמידים לומדים אצל מורים כאלה); נוסף על המורה יש מורים מקצועיים המלמדים את מקצועות-הליבה, כולל לשון (53%). המצב השני שכיח יותר במגזר של דוברי הערבית (69%, בהשוואה ל-46% בלבד במגזר של דוברי העברית).

8.4 משאבי ההוראה

8.4.1 חומרי למידה שנעשה בהם שימוש בהוראת הקריאה – דיווחי מנהלים

מוצג 6.5 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלה 12 בשאלון המנהל, על-אודות סוגים של חומרי למידה שנעשה בהם שימוש לצורך הוראת קריאה בכיתה ד ובכיתות נמוכות יותר: מקראות, ספרי לימוד, ספרי ילדים, חומרי קריאה ממקצועות שונים, עיתוני ילדים ותוכנות מחשב. המנהלים נשאלו גם לגבי מידת השימוש שנעשה בכל אחד מהחומרים הללו – שימוש בסיסי, שימוש משלים או כלל לא. קטגוריה אפשרית נוספת הייתה שהשימוש מגוון ושונה ממורה למורה.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, חומר הלמידה הנפוץ ביותר הוא ספר הלימוד – 77% מהתלמידים משתמשים בו כחומר בסיסי. חומרי למידה שכיחים אחרים המשמשים חומר בסיסי הם מקראות (סדרות קריאה), שבהן משתמשים על-פי הממוצעים הבינלאומיים 42% מהתלמידים. בחומרי למידה מסורתיים פחות – כגון ספרי ילדים, עיתונים ושבועונים, חומרי קריאה ממקצועות אחרים או תוכנות מחשב – נעשה בעיקר שימוש כחומר משלים. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, שליש עד שני שלישים מהתלמידים משתמשים בחומרים אלה. הנתונים על חומרי הלמידה המשמשים את התלמידים בבתי-הספר בישראל כחומר קריאה בסיסי או משלים מוצגים בטבלה 8.5.

טבלה 8.5: שיעורי התלמידים (באחוזים) הלומדים בבתי-ספר המשתמשים בחומרים שונים

כחומר בסיסי או משלים בהוראת הקריאה – דיווחי מנהלים

	סדרות קריאה		ספרי לימוד		ספרי ילדים		עיתוני ילדים ומגזינים		חומרי קריאה מתחומים אחרים של תוכנית הלימודים		תוכנות מחשב המלמדות קריאה	
	משלים	בבסיס	משלים	בבסיס	משלים	בבסיס	משלים	בבסיס	משלים	בבסיס	משלים	בבסיס
כלל האוכלוסייה	51	30	78	11	27	55	6	49	30	45	10	40
דוברי עברית	53	30	78	15	26	58	5	54	28	51	8	42
דוברי ערבית	45	29	78	3	28	47	7	36	36	30	17	36
ממוצע בינלאומי	42	35	77	13	14	69	4	57	13	55	6	37

מקור: שאלון המנהל, שאלה 12.

נתוני הטבלה מורים כי בישראל יותר משלושה רבעים מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם נעשה שימוש בספרי לימוד כחומר בסיסי להוראה. נתון זה דומה לזה שחושב על-פי הממוצעים הבינלאומיים, ודומה בישראל בשני המגזרים.

שיעור לא-מבוטל של תלמידים (51%) לומד בישראל בבתי-ספר שבהם נעשה שימוש בסיסי גם במקראות (סדרות קריאה). שיעור זה עולה על הממוצע הבינלאומי, וגבוה יותר במגזר של דוברי העברית מאשר במגזר של דוברי הערבית (53% לעומת 45%). בספרי ילדים, בעיתונות ילדים,

בחומרים ממקצועות לימוד אחרים או בחומרי למידה מתוקשבים משתמשים בישראל, כמו על-פי הממוצעים הבינלאומיים, בעיקר כחומרי למידה משלימים.

8.4.2 חומרי למידה שנעשה בהם שימוש בהוראת הקריאה – דיווחי מורים

מידע על השימוש בחומרי למידה נאסף גם ממורים. המורים נשאלו (בשאלה 12 בשאלון המורה) מהי התכיפות שבה הם עושים שימוש בספרי לימוד, במקראות, בעיתונים לילדים, בתוכנות מחשב, בספרי ילדים, בחומרי לימוד ממקצועות אחרים ובחומרים פרי-עטם של ילדים.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, חומר הלימוד שמוריהם של 90% מהתלמידים עושים בו שימוש אחת לשבוע לפחות הוא ספר הלימוד. חומר הלימוד השני בשכיחות השימוש בו הוא חוברות או דפי-עבודה (מוריהם של 82% מהתלמידים משתמשים בהם אחת לשבוע לפחות). מוריהם של 53%–60% מהתלמידים עושים שימוש אחת לשבוע לפחות בחומרים אחרים, כגון מקראות, ספרי ילדים וחומרי לימוד ממקצועות אחרים. בתוכנות מחשב משתמשים בתכיפות כזו מוריהם של 11% מהתלמידים בלבד.

טבלה 8.6 מציגה את הנתונים על חומרי הלמידה שנעשה בהם שימוש בהוראת הקריאה על-פי דיווחי המורים בישראל בפילוח מגזרי, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.6: שיעורי התלמידים (באחוזים) שמוריהם משתמשים בחומרים שונים להוראת

הקריאה אחת לשבוע לפחות – דיווחי מורים

	סדרות קריאה	ספרי לימוד	חוברות או דפי-עבודה	מגוון ספרי ילדים	עיתוני ילדים ו/או מגזינים	ממקצועות אחרים	תוכנות מחשב
כלל האוכלוסייה	67	96	93	51	22	45	6
דוברי עברית	67	97	97	50	22	54	8
דוברי ערבית	68	94	85	54	22	22	3
ממוצע בינלאומי	60	90	82	55	22	53	11

מקור: שאלון המנהל, שאלה 12.

שיעורי התלמידים בישראל שמוריהם משתמשים אחת לשבוע לפחות בספרי לימוד (96%) או בדפי-עבודה (93%) הם הגבוהים ביותר בהשוואה לכל יתר חומרי הלימוד, ועולים על הממוצעים הבינלאומיים. חומרי למידה אחרים המועדפים בישראל הם סדרות קריאה (מקראות), שכ-67% מהתלמידים בישראל משתמשים בהם בתדירות שבועית לפחות. שיעורי המשתמשים בחומרים השונים בקרב דוברי העברית ודוברי הערבית דומים.

8.5 תכיפות השימוש בטקסטים ספרותיים ובטקסטים מידעיים

מידע על תכיפות השימוש בטקסטים ספרותיים ובטקסטים מידעיים מבוסס על שאלה 13 בשאלון המורה, שבה נשאלו המורים על התדירות שבה הם מחייבים את תלמידיהם לקרוא טקסטים ספרותיים (סיפורים קצרים, ספרים, שירה, מחזות) ועל התדירות שבה הם מחייבים את

תלמידיהם לקרוא טקסטים מידעיים (תיאורים או הסברים, ספרי הדרכה, טבלות, דיאגרמות וגרפים). **מוצגים 6.7 ו-6.8** בדוח הבינלאומי מציגים את שיעורי התלמידים שמוריהם מבקשים מתלמידיהם לקרוא טקסטים שונים בתדירות של אחת לשבוע לפחות, ואת שיעורי התלמידים שמוריהם משתמשים בתדירות נמוכה יותר בכל אחד משני סוגי הטקסטים, הספרותיים והלא-ספרותיים, בלוויית ציון ההישג בטקסט הרלוונטי.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, שיעור התלמידים הקוראים חומר ספרותי בתדירות של אחת לשבוע לפחות (84%) (מוצג 6.7) עולה על שיעור התלמידים הקוראים חומר מידעי בתדירות זו (58%) (מוצג 6.8), אולם אין הבדל בהישגים בין שתי קבוצות התלמידים הללו, וכן אין הבדל גדול בכל אחד משני סוגי הטקסט בין הישגיהם של אלה הקוראים אותם בתדירות גבוהה לבין הישגיהם של אלה הקוראים אותם בתדירות נמוכה.

טבלות 8.7 ו-8.8 מציגות את הנתונים הישראליים בזיקה לשפת המבחן, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.7: השימוש שמורים עושים בטקסט ספרותי להוראת הקריאה

שיעור התלמידים (ב-%) שמוריהם מבקשים מהם לקרוא טקסט ספרותי בתדירות של –		שיעור התלמידים (ב-%) שמוריהם מבקשים מהם לקרוא אחת לשבוע לפחות					
ממוצע הישג בקריאת טקסט ספרותי	פחות מאחת לשבוע	ממוצע הישג בקריאת טקסט ספרותי	אחת לשבוע לפחות	מחזות	(שירים) שירה	פרקים בספרים ארוכים	סיפורים קצרים
501	15	519	85	6	31	34	78
543	12	551	88	2	27	37	81
440	20	435	80	16	40	26	70
493	16	501	84	8	36	36	70

מקור: שאלון המורה, שאלה 13.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, סוג הטקסט הספרותי שלגביו נרשם שיעור התלמידים הגבוה ביותר שמוריהם מחייבים אותם לקרואו בתדירות של אחת לשבוע לפחות הוא סיפורים קצרים (70%). סוג הטקסט המידעי שלגביו נרשם שיעור התלמידים הגבוה ביותר שמוריהם מחייבים אותם לקרואו בתדירות דומה הוא תיאורים והסברים (49%).

טבלה 8.8: השימוש שמורים עושים בטקסט מידעי להוראת הקריאה

שיעור התלמידים (ב-%) שמוריהם מבקשים שיקראו טקסט מידעי	פחות מאחת לשבוע	אחת לשבוע לפחות	ממוצע הישג בקריאת טקסט מידעי	שיעור תלמידים	שיעור התלמידים (ב-%) שמוריהם מבקשים מהם לקרוא אחת לשבוע לפחות	תיאורים או הסברים על-אודות אנשים או אירועים	הוראות או הנחיות כיצד דברים פועלים	טבלות, דיאגרמות וגרפים	כלל האוכלוסייה
480	37	523	63	24	21	55			
537	29	545	71	29	21	64			דוברי עברית
420	59	438	41	9	21	33			דוברי ערבית
499	42	502	58	26	19	49			ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 13.

בישראל שיעור התלמידים הקוראים טקסט ספרותי בתדירות של אחת לשבוע לפחות הוא 85%, וטקסט מידעי – 63%. שיעורים אלה דומים לממוצעים הבינלאומיים. שיעורי התלמידים שקוראים טקסטים מידעיים בתדירות שבועית עולים במגזר של דוברי העברית על אלה שבמגזר של דוברי הערבית. אין הבדל בין שני המגזרים בשיעורי התלמידים הקוראים טקסטים ספרותיים בתדירות שבועית.

סוג הטקסט הספרותי הנקרא בתדירות של אחת לשבוע לפחות על-ידי השיעור הגבוה ביותר של התלמידים בישראל (78%) הוא סיפור קצר, וסוג הטקסט המידעי הנקרא בתדירות כזאת על-ידי השיעור הגבוה ביותר של התלמידים בישראל (55%) הוא תיאורים והסברים.

על-פי הממוצעים הישראליים, ההישג בקריאה למטרת רכישת מידע של אלה הקוראים טקסט מידעי בתדירות גבוהה עולה ב-43 נקודות ציון על הישגם של אלה הקוראים אותו בתדירות נמוכה, בעוד ההישג בקריאה למטרת התנסות ספרותית של אלה הקוראים טקסט זה בתדירות גבוהה עולה רק ב-18 נקודות ציון על הישגם של אלה הקוראים טקסט זה בתדירות נמוכה. פערים אלה נעלמים כמעט כאשר משתמשים בציונים המתוקנים.

נתונים על השינוי שחל מ-2001 ועד 2006 בשיעור התלמידים שמוריהם משתמשים בטקסטים ספרותיים ומידעיים אחת לשבוע לפחות מובאים במוצג 6.9 בדוח הבינלאומי.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים קיימת יציבות בשיעור התלמידים שמוריהם משתמשים בטקסט ספרותי אחת לשבוע לפחות, וחלה עלייה של 6% בשיעור התלמידים שמוריהם משתמשים בטקסט מידעי בתדירות זו. מגמה זו מובהקת סטטיסטית בכמה מדינות, ובולטת במיוחד ברוסיה ובקוויבק (קנדה).

גם בישראל חלה עלייה בשיעור התלמידים שמוריהם משתמשים בטקסטים מידעיים אחת לשבוע לפחות. טבלה 8.9 מציגה את השינויים שחלו בישראל, בפילוח מגזרי, בשיעור התלמידים שמוריהם מבקשים מהם להשתמש בשני סוגי הטקסטים פעם בשבוע לפחות, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.9: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תדירות השימוש של מוריהם בחומרים

ספרותיים ומידעיים, והשינוי שחל בהתפלגות זו מ-2001

טקסט מידעי		טקסט ספרותי		פחות מפעם בשבוע		אחת לשבוע לפחות		פחות מפעם בשבוע		אחת לשבוע לפחות		
פער	בשנת	פער	בשנת	פער	בשנת	פער	בשנת	פער	בשנת	פער	בשנת	
2001-מ	2006	2001-מ	2006	2001-מ	2006	2001-מ	2006	2001-מ	2006	2001-מ	2006	
-13	37	13	63	4	15	-4	85					כלל האוכלוסייה
-14	29	13	71	3	12	-3	88					דוברי עברית
-14	59	14	41	4	20	-4	80					דוברי ערבית
-6	40	6	60	0	14	0	86					ממוצע בינלאומי*

* הממוצע הבינלאומי חושב על עשרים ושמונה המדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר.

8.6 התדירות שבה מורים פועלים לפיתוח מיומנויות ואסטרטגיות של פענוח צלילים והבנת אוצר-מילים

בשאלה 15 בשאלון המורה נשאלו המורים על התדירות שבה הם מלמדים תלמידים אסטרטגיות של פענוח צלילים ומילים (סעיף ח) ועל התדירות שבה הם מלמדים תלמידים להבין מילים חדשות באופן שיטתי (סעיף י) (תדירות יומית, שבועית או פחות מכך). **מוצג 6.10 בדוח הבינלאומי מציג נתונים אלה.**

הממוצעים הבינלאומיים מורים כי שיעור התלמידים שמוריהם מסייעים להם בתדירות יומית להבין את אוצר-המילים החדש בטקסטים שהם קוראים עולה על שיעור התלמידים שמוריהם מלמדים אותם אסטרטגיות של פענוח צלילים ומילים (69% לעומת 25%). מדינות שנרשמו בהן שיעורים גבוהים במיוחד של תלמידים שמוריהם עוסקים בסיוע בהבנת אוצר-מילים בתדירות יומית הן המדינות המזרח-אירופיות – כגון בולגריה, גיאורגיה, הונגריה, ליטא, רומניה, רוסיה וסלובקיה – אך גם מרוקו.

טבלה 8.10 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.10: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה מוריהם מלמדים אסטרטגיות של פענוח צלילים ומילים ועל-פי התדירות שבה מוריהם עוזרים בהבנת אוצר-מילים

	מלמדים אסטרטגיות של פענוח צלילים ומילים בתדירות			עוזרים לתלמידים להבין אוצר-מילים חדש בתדירות		
	יומית	שבועית	פחות משבועית	יומית	שבועית	פחות משבועית
כלל האוכלוסייה	30	38	32	66	29	5
דוברי עברית	34	31	35	70	26	4
דוברי ערבית	19	57	24	57	38	5
ממוצע בינלאומי	25	32	43	69	26	5

מקור: שאלון המורה, שאלות 15 ו-15.

שיעורי התלמידים בישראל שמוריהם עוסקים בשתי פעולות אלה בתדירות יומית דומים לממוצעים הבינלאומיים (30% לגבי פעילות פיענוח, לעומת 25% על-פי הממוצע הבינלאומי; 66% לגבי הבנת אוצר-מילים חדש, לעומת 69% על-פי הממוצע הבינלאומי). שיעורי התלמידים שמוריהם עוסקים בפעילויות אלה באורח יומי במגזר של דוברי הערבית נמוכים משיעוריהם במגזר של דוברי העברית.

8.7 התדירות שבה המורים פועלים לפיתוח מיומנויות ואסטרטגיות מורכבות בהבנת הנקרא

מוצג 6.11 בדוח הבינלאומי מבוסס על שאלה 17 בשאלון המורה, שבה נשאלו המורים באיזו תדירות הם מבקשים מהילדים לזהות רעיונות, להסביר את מה שקראו או לתמוך בהבנת הדברים שקראו, להשוות בין התנסויותיהם האישיות לבין מה שקראו, להשוות בין מה שקראו לבין דברים אחרים שקראו, לנבא אירועים בטקסט, להכליל ולהסיק על-סמך טקסט, ולתאר את הסגנון או המבנה של הטקסט שקראו. תגובותיהם של המורים, שניתנו על סולם 1–5 – "כל יום או כמעט כל יום"; 5 – "אף-פעם או כמעט אף-פעם", קובצו לקטגוריה יומית ולקטגוריה שבועית. הממוצעים הבינלאומיים מורים כי הפעילויות ששיעורי התלמידים המתבקשים על-ידי מוריהם לעשותן בתכיפות של פעם בשבוע לפחות הן (בסדר יורד): מתן הסבר (91%) וזיהוי רעיונות עיקריים (90%), השוואה בין מה שקראו לבין התנסויותיהם האישיות (72%), הכללה והסקה ממה שקראו (71%), ניבוי על בסיס הטקסט מה עשוי לקרות (61%), השוואה עם דברים אחרים שקראו (58%) ותיאור הסגנון או המבנה של הטקסט (53%).

הנתונים הישראליים בפילוח לפי שפה מופיעים בטבלה 8.11.

טבלה 8.11: שיעורי התלמידים (באחוזים) שמוריהם מבקשים מהם אחת לשבוע לפחות לפתח מיומנויות ואסטרטגיות של הבנת הנקרא

תיאור הסגנון או המבנה של הטקסט	הכללות והסקת מסקנות	ניבוי מה יקרה בהמשך	השוואת הנקרא לדברים אחרים שקראו	השוואת קריאה לניסיון אישי	מתן הסבר או תמיכה בהסבר	זיהוי רעיונות עיקריים	
88	93	84	70	82	99	99	כלל האוכלוסייה
87	95	84	66	79	100	99	דוברי עברית
91	87	86	81	88	97	100	דוברי ערבית
53	71	61	58	72	91	90	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 17.

נתוני הטבלה מורים כי שיעורי התלמידים בישראל שמוריהם עושים פעילויות אלה אחת לשבוע לפחות גבוהים, ועולים על הממוצעים הבינלאומיים. שיעורים אלה גבוהים יותר במגזר של דוברי הערבית מאשר במגזר של דוברי העברית, במיוחד בהקשר של השוואת הטקסט להתנסויות אישיות או לטקסטים אחרים. הפעילויות הנפוצות הן זיהוי רעיונות בטקסט, מתן הסברים, הכללה והסקת מסקנות.

8.8 ההתנסות בקריאה בכיתה

להתנסות בקריאה בכיתה יש פנים שונים. תלמידים יכולים לעקוב אחר המורים הקוראים בקול, לקרוא בקול בעצמם לפני כל הכיתה, לקרוא בקול לפני קבוצה או בן-זוג, או לקרוא בעצמם קריאה דמומה.

הנתונים על שכיחות ההתנסות בצורות הקריאה השונות על-פי דיווחי המורים (המבוססים על שאלה 15, סעיפים א–ד, בשאלון המורה), מוצגים במוצג 6.12 בדוח הבינלאומי. הנתונים על שכיחות ההתנסות בצורות הקריאה השונות על-פי דיווחי התלמידים מובאים במוצג 6.13 בדוח הבינלאומי.

8.8.1 קריאה בקול וקריאה דמומה בכיתה – דיווחי מורים

מוצג 6.12 בדוח הבינלאומי מציג נתונים מדיווחי המורים על התדירות שבה הם קוראים בקול ועל התדירויות שבהן הם מבקשים מתלמידים לקרוא בקול לפני כל הכיתה, לקרוא בקול לפני בן-זוג או קבוצה קטנה, או לקרוא קריאה דמומה.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, צורות הקריאה הנעשות בתדירות יומית (בסדר יורד של שיעור התלמידים בכיתות שבהן הן נעשות) הן קריאה דמומה של תלמידים (59% מהתלמידים), קריאה בקול של המורה (58% מהתלמידים) וקריאה בקול של התלמיד לפני כל הכיתה (56% מהתלמידים).

הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי, בלויית הממוצעים הבינלאומיים, מוצגים בטבלה 8.12.

טבלה 8.12: התפלגות התלמידים (באחוזים) לפי התדירות שבה פעילויות קריאה שונות נעשות

בכיתתם

	מורים קוראים בקול לפני הכיתה			תלמידים קוראים בקול לפני הכיתה			תלמידים קוראים בקול בקבוצות קטנות			תלמידים קוראים לעצמם קריאה דמומה		
	יומית	שבועית	פחות משבועית	יומית	שבועית	פחות משבועית	יומית	שבועית	פחות משבועית	יומית	שבועית	פחות משבועית
כלל האוכלוסייה	72	25	4	71	28	1	18	44	38	56	40	4
דוברי עברית	73	23	4	66	33	1	19	44	37	64	33	3
דוברי ערבית	68	30	2	83	17	—	17	44	39	36	58	6
ממוצע בינלאומי	58	31	11	56	32	12	14	40	47	59	32	9

מקור: שאלון המורה, שאלה 15, סעיפים א, ב, ג ו-ד.

שיעורי התלמידים בישראל שהם או מוריהם קוראים בקול לפני כל הכיתה עולים על הממוצעים הבינלאומיים. שיעור התלמידים בישראל הקוראים בקול בקבוצות קטנות בתדירות יומית עולה אף הוא על הממוצע הבינלאומי (18% לעומת 14%), ודומה במגזר של דוברי העברית לזה שבמגזר של דוברי הערבית. שיעור התלמידים בישראל הקוראים בתדירות יומית קריאה דמומה דומה לממוצע הבינלאומי (כ-56%), ועולה במגזר של דוברי העברית על זה שבמגזר של דוברי הערבית (64% לעומת 36%).

8.8.2 קריאה בקול וקריאה דמומה בכיתה – דיווחי תלמידים

מוצג 6.13 בדוח הבינלאומי מבוסס על שאלה 6, סעיפים ב ו-ג, בשאלון התלמיד: "אני קורא בקול לפני הכיתה"; "אני קורא בקול לפני קבוצה קטנה בכיתה". תשובות התלמידים לשתי השאלות מוצגו וסווגו לארבע קטגוריות: קורא כל יום או כמעט כל יום, פעם או פעמיים בשבוע, פעם או פעמיים בחודש, אף-פעם או כמעט אף-פעם.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, שיעורים נמוכים יחסית של תלמידים קוראים בקול בכיתתם בתדירויות השונות. מדינות שבהן שיעורי התלמידים **שאינם** קוראים בקול בכיתה גבוהים במיוחד ועולים על שליש מהתלמידים הן בולגריה, גיאורגיה, מקדוניה, מולדובה, דרום-אפריקה וכן מדינות דוברות ערבית – אינדונזיה, כווית, מרוקו וקטאר.

הנתונים הישראליים בפילוח לפי שפה מופיעים בטבלה 8.13.

טבלה 8.13: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תדירות הקריאה בקול בכיתתם, וממוצע

ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	כל יום או כמעט כל יום		פעם או פעמיים בשבוע		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	24	479	37	518	18	539	21	543
דוברי עברית	15	534	37	552	21	555	27	554
דוברי ערבית	48	435	38	434	9	443	5	422
ממוצע בינלאומי	20	477	34	502	18	513	27	508

מקור: שאלון התלמיד, שאלות ב6 ו-16.

שיעור התלמידים בישראל הקוראים בקול בכיתתם כל יום הוא 24%, לעומת 20% על-פי הממוצע הבינלאומי. במגזר של דוברי הערבית שיעור זה גדול מזה שבמגזר של דוברי העברית (48% לעומת 15%).

ההישגים של קבוצת התלמידים הקוראים בקול בתכיפות יומית נופלים, על-פי הממוצעים הבינלאומיים, ב-31 נקודות ציון מהישגי התלמידים שאינם קוראים בקול בכיתה אף-פעם או כמעט אף-פעם. בישראל הישגי התלמידים הקוראים בקול בתכיפות יומית נופלים ב-64 נקודות ציון מהישגי התלמידים שאינם קוראים בקול בכיתה (כאשר משתמשים בציון המתוקן, הפער יורד ל-11 נקודות ציון). תופעה זו אופיינית לדוברי העברית. ייתכן שקריאה בקול בקרב דוברי העברית מאפיינת בעיקר תלמידים חלשים. במגזר של דוברי הערבית קריאה בקול בכיתה שכיחה יותר, וכאן הישגיהם של הקוראים בקול בתכיפות יומית עולים במקצת על הישגיהם של אלה שאינם קוראים בקול.

מוצג 6.14 בדוח הבינלאומי בנוי על תגובותיהם של התלמידים על שאלה 16, שבה הם נשאלו לגבי התדירות שבה הם קוראים קריאה דמומה. הנתונים הבינלאומיים מורים כי ברוב המדינות יותר משני שלישים מהתלמידים קוראים קריאה דמומה כל יום או כמעט כל יום. טבלה 8.14 מציגה את הנתונים הישראליים בעניין זה כשהם מפולחים לפי שפה, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.14: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תדירות הקריאה העצמאית הדמומה,

וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	כל יום או כמעט כל יום		פעם או פעמיים בשבוע		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	67	531	25	500	4	475	4	465
דוברי עברית	72	555	22	542	3	532	3	521
דוברי ערבית	54	449	34	429	7	396	6	379
ממוצע בינלאומי	65	508	27	495	5	483	3	462

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 16.

שיעור התלמידים בישראל הקוראים קריאה דמומה כל יום (67%) דומה לממוצע הבינלאומי (65%), אולם שיעור זה במגזר של דוברי העברית גבוה מזה שבמגזר של דוברי הערבית (72% לעומת 54%). בניגוד לקריאה בקול, לקוראים קריאה עצמאית דמומה בתדירות יומית יש יתרון בהישגים על אלה שאינם קוראים קריאה עצמאית דמומה. הפער על-פי הממוצעים הבינלאומיים הוא 46 נקודות ציון, ועל-פי הנתונים הישראליים הוא עומד על 66 נקודות ציון (הפער המתוקן הוא 49 נקודות ציון). פער זה גדול יותר במגזר של דוברי הערבית מאשר במגזר של דוברי העברית (70 לעומת 34 נקודות ציון). הנתונים בטבלות 8.13 ו-8.14 מעידים כי במגזר של דוברי הערבית עיסוק תכוף בקריאה, ובמיוחד בקריאה דמומה, קשור להישגים גבוהים.

8.8.3 הפעילויות שתלמידים עושים לאחר קריאה – דיווחי מורים

המורים נשאלו, בשאלה 16 בשאלון המורה, באיזו תדירות הם מבקשים מהתלמידים לעשות פעילויות שונות לאחר קריאה (כל יום, פעם או פעמיים בשבוע, פעם או פעמיים בחודש, אף-פעם או כמעט אף-פעם).

מוצג 6.15 בדוח הבינלאומי, המבוסס על נתוני שאלה זו, מציג את שיעורי התלמידים שמוריהם ביקשו מהם לעשות פעילויות מסוימות אחת לשבוע לפחות, ואת השינויים בשיעוריהם מ-2001 לגבי אותן מדינות שהשתתפו בשני מחזורי המחקר.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 89% מהתלמידים התבקשו על-ידי מוריהם, אחת לשבוע לפחות, לענות בעל-פה על שאלות או לסכם בעל-פה את מה שקראו, וכן לכתוב משהו בתגובה על מה שקראו. 68% התבקשו על-ידי מוריהם מדי שבוע לשוחח איש עם רעהו על מה שקראו, אך רק 18% התבקשו לעשות פרויקט אומנותי מדי שבוע.

הנתונים הישראליים בפילוח לפי שפה, בלויית הממוצעים הבינלאומיים, מוצגים בטבלה 8.15.

טבלה 8.15: מגמות בדיווחי מורים על פעילויות לאחר קריאה הנעשות אחת לשבוע לפחות

לענות בעל-פה על שאלות או לסכם בעל-פה את מה שקראו	לעשות פרויקט אומנותי	לכתוב תגובה על מה שקראו		לשוחח איש עם רעהו על מה שקראו		לענות בעל-פה על שאלות או לסכם בעל-פה את מה שקראו	
שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	93	4	50	19	100	0	13
דוברי עברית	93	7	49	27	100	4	9
דוברי ערבית	95	8	53	2	100	6	22
ממוצע בינלאומי	89	1	68	3	89	21	18

מקור: שאלון המורה, שאלה 16.

93% מהתלמידים בישראל מתבקשים על-ידי מוריהם, אחת לשבוע לפחות, לענות בעל-פה או לסכם בעל-פה, 100% מתבקשים לכתוב משהו, ו-50% מתבקשים לשוחח עם חבריהם. 13% מתבקשים בתדירות שבועית לפחות לעשות פרויקט אומנותי. משנת 2001 חלה ירידה באחוז התלמידים המתבקשים לעשות פרויקט אומנותי מדי שבוע, וירידה מתונה יותר בשיעור התלמידים המתבקשים לשוחח איש עם רעהו.

8.8.4 הפעילויות שתלמידים עושים לאחר קריאה – דיווחי תלמידים

מידע על הפעילויות שהתלמידים עושים לאחר קריאה נאסף גם מהתלמידים (בשאלה 7 בשאלון התלמיד). **מוצג 6.16 בדוח הבינלאומי** מבוסס על תשובותיהם של התלמידים לשאלה 7 בשאלון התלמיד, שבדקה באיזו תדירות התלמיד עונה בעל-פה על שאלות בנוגע לטקסט שקרא. הנתונים הישראליים בפילוח לפי שפה, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים, מוצגים בטבלה 8.16.

טבלה 8.16: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה הם עונים בעל-פה על שאלות בנוגע לטקסט שקראו, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	כל יום או כמעט כל יום		פעם או פעמיים בשבוע		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	38	507	31	520	18	523	13	535
דוברי עברית	32	546	33	551	19	558	16	553
דוברי ערבית	55	451	26	423	13	400	6	407
ממוצע בינלאומי	31	491	31	502	18	502	21	506

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 7.

38% מהתלמידים בישראל עונים בעל-פה מדי יום על שאלות בנוגע לטקסט שקראו – קצת יותר מאשר על-פי הממוצע הבינלאומי (31%). שיעור התלמידים העונים בעל-פה מדי יום על שאלות בנוגע לטקסט שקראו עולה במגזר של דוברי הערבית על שיעורם במגזר של דוברי העברית (55% לעומת 32%). כ-13% מהתלמידים בישראל וכ-21% על-פי הממוצע הבינלאומי אינם עונים בעל-פה על שאלות בנוגע לטקסט שקראו. על-פי הציונים המתוקנים של כלל האוכלוסייה בישראל, יש יתרון קטן בלבד בהישג לתלמידים העונים בעל-פה מדי יום על שאלות בנוגע לטקסט שקראו לעומת אלה שאינם עושים פעילות זו כלל. יתרון כזה נמצא בישראל רק במגזר של דוברי הערבית.

8.8.5 התדירות שבה התלמידים עונים בכתב על שאלות בדפי-עבודה בנוגע לטקסט שקראו המידע על התדירות שבה התלמידים עונים בכתב על שאלות בדפי-עבודה מבוסס על תשובותיהם של התלמידים לשאלה 7 בשאלון התלמיד. הנתונים מופיעים ב**מוצג 6.17 בדוח הבינלאומי**. הנתונים הישראליים, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים, מוצגים בטבלה 8.17.

טבלה 8.17: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה הם עונים על שאלות בדפי-

עבודה בנוגע לטקסט שקראו, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	כל יום או כמעט כל יום		פעם או פעמיים בשבוע		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	67	521	24	510	5	501	4	511
דוברי עברית	68	551	23	549	5	547	4	541
דוברי ערבית	65	441	27	427	6	400	3	406
ממוצע בינלאומי	37	494	38	505	14	507	10	495

מקור: שאלון התלמיד, שאלה א7.

נראה שהשלמת דפי-עבודה לאחר קריאה הינה פעולה שכיחה ביותר בישראל. 67% מהתלמידים בישראל ממלאים בתדירות יומית דפי-עבודה בנוגע לטקסט שקראו. שיעור זה גבוה בהרבה מהממוצע הבינלאומי (37%), ובהיבט זה אין הבדל בין המגזרים. מדינות נוספות שנרשמו בהן שיעורים גבוהים של תלמידים העושים פעילות זו בתדירות יומית הן הונגריה, מקדוניה ודרום-אפריקה. על-פי הממוצעים הבינלאומיים אין יתרון בהישגים לתלמידים העושים פעילות זו בתדירות יומית על אלה שאינם עושים אותה כלל. בישראל הישגי התלמידים העושים פעילות זו בתדירות יומית עולים במקצת על הישגי התלמידים שאינם עושים אותה כלל. היתרון בולט בעיקר במגזר של דוברי הערבית.

8.8.6 התדירות שבה התלמידים כותבים תגובה על מה שקראו

כתיבת תגובה על טקסט הינה פעילות נוספת שתלמידים עושים לאחר קריאה. הנתונים לגבי פעילות זו מבוססים על תשובותיהם של התלמידים לשאלה ב7. הנתונים מופיעים במוצג 6.18 **בדוח הבינלאומי, והנתונים הישראליים – בטבלה 8.18.**

טבלה 8.18: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבהם כותבים תגובה על מה

שקראו בכיתה, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	כל יום או כמעט כל יום		פעם או פעמיים בשבוע		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	25	505	40	511	20	531	15	539
דוברי עברית	24	539	37	548	21	565	18	558
דוברי ערבית	28	431	47	438	18	432	7	427
ממוצע בינלאומי	20	482	37	500	25	510	19	504

מקור: שאלון התלמיד, שאלה ב7.

התפלגות התשובות מלמדת שכ-65% מהתלמידים בישראל מגיבים בכתב על מה שקראו בתדירות שבועית לפחות – יותר מאשר על-פי הממוצעים הבינלאומיים (57%). שיעור זה גדול יותר במגזר של דוברי הערבית (75%) מאשר במגזר של דוברי העברית (61%). הישגיהם של התלמידים העושים פעילות זו בתדירות יומית נופלים מהישגיהם של אלה שאינם עושים אותה כלל, גם על-פי הנתונים הבינלאומיים וגם על-פי הנתונים הישראליים (בקרב דוברי העברית).

8.8.7 התדירות שבה התלמידים נבחנו על מה שקראו

מוצג 6.19 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על התדירות שבה המורים בוחנים את תלמידיהם על טקסט שקראו. המוצג מבוסס על שאלה 16 בשאלון המורה.

כמחצית התלמידים על-פי הממוצעים הבינלאומיים (51%) נבחנו פעם או פעמיים בחודש על טקסט שקראו. בישראל שיעור התלמידים הנבחנו בתדירות זו גבוה בהרבה – 74%. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 23% מהתלמידים אינם נבחנו כלל על טקסט שקראו. מדינות שבהן שיעורי התלמידים שאינם נבחנו על טקסט שקראו עולים על 50% הן נובה סקוטיה (קנדה), איסלנד, ניו-זילנד, נורווגיה, סקוטלנד ושוודיה. בארץ רק 5% מהתלמידים אינם נבחנו כלל על טקסט שקראו.

הישגי התלמידים שאינם נבחנו על טקסט שקראו עולים על הישגי התלמידים הנבחנו. בארץ הפער הוא 37 נקודות ציון, ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים – 6 נקודות ציון בלבד. הפער המתקן בישראל הוא 10 נקודות ציון בלבד.

טבלה 8.19 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.19: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה הם נבחנו על טקסט

שקראו, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	פעם בשבוע לפחות		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	21	490	74	520	5	527
דוברי עברית	18	541	77	550	5	542
דוברי ערבית	30	412	68	436	3	454
ממוצע בינלאומי	26	495	51	501	23	501

מקור: שאלון המורה, שאלה 16.

8.9 ספריות בבתי-הספר ובכיתות

ספרייה בבית-הספר ובכיתה הינה משאב חשוב. המנהלים נשאלו לגבי קיום ספרייה בבית-הספר ולגבי תכולתה (שאלה 15 בשאלון המנהל). המורים נשאלו לגבי קיומה של ספרייה או פינת-קריאה בכיתתם, לגבי תכולתה ותדירות השימוש בה, ואם תלמידים יכולים לשאול ממנה ספרים לביתם (שאלה 19 בשאלון המורה).

מוצג 6.20 בדוח הבינלאומי מכיל מידע הן על ספריות בתי-הספר והן על הספריות הכיתתיות. ברוב המדינות ספריות בית-ספריות נפוצות יותר מספריות כיתתיות. יותר משלושה רבעים מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שקיימת בהם ספרייה. המדינות היחידות שנרשמו בהן שיעורים נמוכים (כ-40%) של תלמידים שבבית-ספרם יש ספרייה הן מרוקו, דרום-אפריקה ובלגיה הפלמית. טבלה 8.20 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.20: נגישותן של ספריות בית-הספר ושל הספריות הכיתתיות

שיעור תלמידים (ב-%) שיש להם ספרייה בבית-ספרם	שיעור תלמידים (ב-%) שיש להם ספרייה בבית-ספרם	שיעור תלמידים (ב-%) שיש להם ספרייה בבית-ספרם	שיעור תלמידים (ב-%) שיש להם ספרייה בבית-ספרם	שיעור תלמידים (ב-%) שבספרייה הקיימת יש		שיעור תלמידים (ב-%) שיש להם ספרייה בבית-ספרם	
				יותר מ-500 ספרים	יותר מ-10 מגזינים		
49	2	30	66	9	63	89	כלל האוכלוסייה
72	2	32	73	6	63	87	דוברי עברית
85	2	26	48	16	56	93	דוברי ערבית
55	3	52	69	25	71	89	ממוצע בינלאומי

מקורות: שאלון המנהל, שאלה 15; שאלון המורה, שאלה 19.

89% מהתלמידים בישראל (וגם על-פי הממוצע הבינלאומי) לומדים בבתי-ספר שיש בהם ספרייה, ו-66% מהתלמידים בישראל (69% לפי הממוצע הבינלאומי) לומדים בכיתות שיש בהן ספרייה כיתתית או פינת-קריאה. 63% מהתלמידים בישראל ו-73% מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי לומדים בבתי-ספר שיש בהם ספריות המכילות חמש מאות ספרים ויותר. הספריות הכיתתיות בישראל מכילות בממוצע 30 ספרים, ועל-פי הממוצע הבינלאומי – 52 ספרים.

8.10 השימוש בספריות

בהתבסס על שאלה 20 בשאלון המורה ועל שאלה 13 בשאלון התלמיד פותח **מוצג 6.21 בדוח הבינלאומי**, המספק מידע על תדירות השימוש בספריות.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים של דיווחי המורים, 42% מהתלמידים שואלים ספרים מספריית בית-הספר פעם או פעמיים בשבוע, ו-32% מהתלמידים שואלים ספרים פעם או פעמיים בחודש. בישראל, על-פי דיווחי המורים, שיעורי התלמידים השואלים ספרים מספריית בית-הספר בתדירויות שצוינו הם 60% ו-27%, בהתאמה.

מדיווחי התלמידים בישראל עולה כי 40% מהם שואלים ספרים פעם בשבוע לפחות, ו-25% שואלים ספרים פעם או פעמיים בחודש, בדומה לממוצעים הבינלאומיים. טבלה 8.21 מציגה נתונים אלה.

לוח 8.21: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה הם שואלים ספרים מספריית

בית-הספר לפי דיווחי המורים ולפי דיווחי התלמידים

	על-פי דיווחי התלמידים				על-פי דיווחי המורים			
	אף-פעם או כמעט אף-פעם	מספר פעמים בשנה	פעם או פעמיים בחודש	אחת לשבוע לפחות	אף-פעם או כמעט אף-פעם	פעם או פעמיים בחודש	פעם או פעמיים בשבוע	כל יום או כמעט כל יום
כלל האוכלוסייה	19	17	25	40	9	27	60	5
דוברי עברית	18	14	27	42	4	23	68	6
דוברי ערבית	20	23	22	35	20	37	41	3
ממוצע בינלאומי	17	14	28	40	19	32	42	8

מקורות: שאלון המורה, שאלה 20; שאלון התלמיד, שאלה 13א.

8.11 שיעורי-בית בקריאה (RFH)

בשנת 2001 נבנה מדד המתאר את מטלות הקריאה בשיעורי-הבית (Reading For Homework – RFH). מדד זה נבנה מתגובותיהם של המורים על שאלות 21 ו-22 בשאלון המורה, שבדקו באיזו מידה קריאה הינה חלק משיעורי-הבית, וכמה זמן המורה מצפה שהתלמידים יעסקו בקריאה במסגרת שיעורי-הבית. קטגוריות המדד הוגדרו בדרך הבאה: שימוש רב (RFH גבוה) – התלמידים אמורים לקרוא שלושים דקות לכל-הפחות במסגרת שיעורי-הבית לפחות פעם או פעמיים בשבוע; שימוש מועט (RFH נמוך) – התלמידים אמורים לקרוא פחות משלושים דקות במסגרת שיעורי-הבית פחות מפעם בשבוע, או אינם מקבלים כלל שיעורי-בית הקשורים לקריאה; קטגוריית-ביניים (RFH בינוני) – כל האפשרויות האחרות.

מוצג 6.23 בדוח הבינלאומי מראה את שיעור התלמידים ב-2006 בכל אחת מרמות המדד. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, שיעור התלמידים ברמה הגבוהה של המדד הוא 24%; ברמת-הביניים – 62%; וברמה הנמוכה – 14%. מ-2001 ל-2006 חלה ירידה ב-21 מדינות, ביניהן ישראל, בשיעור התלמידים ברמה הגבוהה של המדד. הקשר בין רמות המדד לבין ממוצע ההישג במבחן אינו מונוטוני.

טבלה 8.22 מציגה את שיעורי התלמידים ברמות השונות של המדד "קריאה לצורך שיעורי-בית" בישראל, בלוחית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.22: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי רמות המדד "קריאה לצורך שיעורי-בית" (RFH), ממוצע ההישג של התלמידים בכל רמה, והשינוי (באחוזים) בהתפלגות התלמידים מ-

2001

RFH גבוה			RFH בינוני			RFH נמוך		
שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות

מ-2001	מ-2001	מ-2001	
6 501 -1	64 513 23	29 521 -22	כלל האוכלוסייה
7 552 1	59 551 18	35 542 -20	דוברי עברית
6 348 -2	79 437 22	16 398 -20	דוברי ערבית
14 496 4	62 505 16	24 498 -20	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלות 21 ו-22.

שיעור התלמידים בישראל שמוריהם מרביתם שיעורי-בית הכרוכים בקריאה הוא 29%, ושיעורם גבוה יותר במגזר של דוברי העברית. רוב התלמידים (64%) מקבלים שיעורי-בית הקשורים לקריאה במיון בינוני. בין 2001 ל-2006 חלה ירידה של 22% בשיעור התלמידים שמוריהם מרביתם שיעורי-בית הכרוכים בקריאה. פער ההישגים בין התלמידים ברמת המדד הגבוהה לבין התלמידים ברמת המדד הנמוכה מגיע ל-50 נקודות ציון במגזר של דוברי הערבית. במגזר של דוברי העברית לא נמצאו פערי הישגים בין התלמידים ברמות המדד השונות.

8.12 הדגש המושם במקורות שונים להערכת התקדמותם של תלמידים בקריאה

מוצג 6.24 בדוח הבינלאומי מסכם את תגובותיהם של המורים על שאלה 25 בשאלון המורה בנוגע למידת הדגש שהם שמים (דגש חזק, דגש מסוים, אינם שמים דגש) במקורות שונים בעת הערכת התקדמותם של תלמידיהם בקריאה. בין המקורות: מבחני אבחון, מבחנים שהמורה מחבר לכיתתו, מבחנים ארציים או מחוזיים, שיקול-דעתו המקצועי של המורה. שיקול-דעתו של המורה נשאר גורם מרכזי בהערכת לומדים. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 68% מהתלמידים לומדים אצל מורים שצינו כי הם שמים דגש חזק בשיקול-דעתם, 53% לומדים אצל מורים ששמים דגש חזק במבחני מורה בכיתה, ו-46% לומדים אצל מורים ששמים דגש חזק במבחני אבחון. רק 27% מהתלמידים לומדים אצל מורים המדגישים באופן חזק מבחנים מחוזיים או לאומיים. מדינות שבהן שיעור התלמידים שמוריהם מדגישים מבחנים מחוזיים או לאומיים גבוה (מעל 60%) הן מולדובה והולנד. טבלה 8.23 מציגה את הנתונים הישראליים מפולחים לפי שפת הדיבור בבית, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.23: שיעורי התלמידים (באחוזים) שמוריהם שמים דגש חזק במקורות שונים להערכת

התקדמותם של התלמידים בקריאה, והשינוי (באחוזים) שחל בשיעורים אלה מ-2001

מבחני אבחון	שיקול-דעתו של המורה		מבחני מורה בכיתה		מבחנים מחוזיים או לאומיים	
	פער שכיחות 2001-מ	פער שיעור תלמידים	פער שכיחות 2001-מ	פער שיעור תלמידים	פער שכיחות 2001-מ	פער שיעור תלמידים
כלל האוכלוסייה	0	72	-4	60	8	27
דוברי עברית	1	75	0	55	9	30
דוברי ערבית	2	65	-16	71	0	20
ממוצע בינלאומי	-2	68	-2	53	4	27
					7	46

מקור: שאלון המורה, שאלה 25.

שיעור נכבד מקרב התלמידים בישראל לומדים אצל מורים המסתמכים על שיקול-דעתם (72%), על מבחנים שהם עצמם מחברים (60%) ו/או על מבחני אבחון (57%), ורק 27% לומדים אצל מורים המסתמכים על מבחנים מחוזיים או לאומיים. שיעורי הלומדים במגזר של דוברי העברית שמוריהם מסתמכים על שיקול-דעתם, על מבחנים מחוזיים או לאומיים ו/או על מבחני אבחון גדולים יותר מאשר במגזר של דוברי הערבית.

8.13 דרכי הערכה של ביצועי תלמידים בקריאה

מוצג 6.25 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של המורים על שאלה 26 בשאלון המורה, העוסקת בתדירות השימוש בדרכי הערכה שונות: הקשבה לתלמיד קורא, שאילת שאלות בעל-פה ומבחן בכתב עם שאלות סגורות או פתוחות.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, שיעור התלמידים הרב ביותר (85%) לומדים אצל מורים המעריכים את תלמידיהם באמצעות שאלות בעל-פה אחת לשבוע לפחות. שיעור נמוך יותר של תלמידים (78%) לומדים אצל מורים המעריכים את תלמידיהם בתדירות זו באמצעות הקשבה לקריאה בקול של תלמידיהם. שיעור נמוך עוד יותר (63%) מוערכים מדי שבוע באמצעות מבחנים עם שאלות פתוחות, ורק 42% מהתלמידים לומדים אצל מורים המשתמשים מדי שבוע במבחנים הכוללים שאלות סגורות.

גם בישראל שיעור התלמידים הגדול ביותר מוערכים על-ידי מוריהם מדי שבוע באמצעות שאלות בעל-פה (92%). שיעורים נמוכים יותר מוערכים מדי שבוע על-ידי שאלות פתוחות (88%) והקשבה לקריאתם (79%). שאלות רבות-ברורות מחייבות השקעת מאמץ בחיבורן, ושיעורי התלמידים שמוריהם משתמשים בשאלות כאלה בתדירות שבועית נמוכים יותר (62%). ככלל, שיעורי התלמידים שמוריהם משתמשים בדרכי ההערכה השונות גבוהים יותר במגזר של דוברי הערבית.

טבלה 8.24 מציגה את הנתונים בישראל מפולחים לפי שפת המבחן, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.24: שיעורי התלמידים (באחוזים) שמוריהם משתמשים בדרכי הערכה שונות אחת

לשבוע לפחות, והשינוי (באחוזים) שחל בשיעורים אלה מ-2001

שאלות פתוחות		שאלות רבות-בררות		שאלות ותשובות בעל-פה		מקשיבים לתלמידים הקוראים בקול		
פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	
6	88	6	62	-1	92	10	79	כלל האוכלוסייה
9	89	13	57	0	91	15	77	דוברי עברית
3	87	-11	72	-2	92	-6	85	דוברי ערבית
—	63	2	42	3	85	-1	78	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 26, סעיפים א, ב, ד ו-ה.

8.14 השימוש שהמורים עושים במידע הערכתי לגבי ההישגים בקריאה

מוצג 6.26 בדוח הבינלאומי, המבוסס על נתוני שאלה 26 בשאלון המורה, מתאר את השימוש שהמורים עושים במידע הערכתי לגבי ההישגים בקריאה.

המורים משתמשים בנתוני ההערכה בראש ובראשונה לצורך יידוע ההורים (מוריהם של 97% מהתלמידים בישראל ומוריהם של 92% מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי), להתאמת ההוראה ליכולת התלמיד (מוריהם של 93% מהתלמידים בישראל ו-91% על-פי הממוצע הבינלאומי), לצורך מתן ציון (מוריהם של 90% מהתלמידים בישראל ו-72% מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי) ולבניית קבוצות-הוראה (מוריהם של 79% מהתלמידים בישראל ו-66% מהתלמידים על-פי הממוצע הבינלאומי). כפי שניתן לראות, קיים דמיון בין שיעורי התלמידים בישראל שמוריהם משתמשים בהערכה למטרות שונות לבין שיעוריהם על-פי הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.25 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 8.25: שיעורי התלמידים (באחוזים) שמוריהם משתמשים במידע הערכתי לגבי ההישגים

בקריאה לצרכים שונים

מתן ציון	התאמת ההוראה	יידוע ההורים על התקדמות התלמיד	זיהוי צרכי תלמידים	קיבוץ תלמידים לקבוצות- הוראה	מתן מידע לצורך ניטור לאומי
כלל האוכלוסייה	90	93	97	47	79
דוברי עברית	90	95	96	47	80
דוברי ערבית	90	87	100	47	73
ממוצע בינלאומי	72	91	92	91	66
35					

מקור: שאלון המורה, שאלה 26.

9. ההקשר הבית-ספרי

בית-הספר הינו המקום שבו מתרחשת הוראת הקריאה הפורמלית. לבית-הספר יש תפקיד חשוב ביצירת הסביבה הלימודית ובטיפול עמדה חיובית כלפי קריאה. הנתונים בפרק זה, השאובים בעיקר משאלון המנהל, מתארים את המאפיינים הפיזיים של בית-הספר, את המשאבים שהוא מספק, את המדיניות שהוא מפעיל ביחס להוראת הקריאה, את הקשר עם בית הלומד ואת האקלים החינוכי השורר בבית-הספר. הנתונים לגבי ישראל מושתתים על תגובותיהם של 146 מנהלים על שאלון המנהל.

9.1 מיקומו של בית-הספר

מוצג 7.1 בדוח הבינלאומי מסכם נתונים על מיקומם של בתי-הספר שהשתתפו במחקר. נתונים אלה קובצו משאלה 4 בשאלון המנהל. על-פי הנתונים הבינלאומיים, 43% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר עירוניים, 24% לומדים בבתי-ספר בפרברים עירוניים, ו-33% לומדים בבתי-ספר באזורים כפריים.

טבלה 9.1 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.1: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי המיקום של בית-ספרם, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	בית-ספר עירוני			בית-ספר בפרבר עירוני			בית-ספר באזור כפרי		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות 2001-מ	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות 2001-מ	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות 2001-מ
כלל האוכלוסייה	49	534	-3	18	529	-4	33	472	7
דוברי עברית	59	548	-3	23	549	-4	18	549	7
דוברי ערבית	23	451	3	7	368	1	70	426	-3
ממוצע בינלאומי	43	508		24	501		33	483	

מקור: שאלון המנהל, שאלה 4.

שיעור התלמידים בישראל שבית-ספרם ממוקם בעיר (49%) דומה לממוצע הבינלאומי, וגדול יותר במגזר של דוברי העברית מאשר במגזר של דוברי הערבית (59% לעומת 23%). שיעור התלמידים בבתי-ספר באזורים כפריים בישראל אף הוא לממוצע הבינלאומי (33%), ועולה במגזר של דוברי הערבית על זה שבמגזר של דוברי העברית (70% לעומת 18%). שיעור הלומדים בפרברים עירוניים בישראל נמוך מהממוצע הבינלאומי, וגבוה יותר במגזר של דוברי העברית מאשר במגזר של דוברי הערבית (23% לעומת 7%).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים קיים פער הישג של 25 נקודות ציון בין הלומדים בבתי-ספר באזורים עירוניים לבין הלומדים בבתי-ספר באזורים כפריים לטובת הלומדים בבתי-ספר

עירוניים. בישראל, בקרב כלל האוכלוסייה, הפער הוא 62 נקודות ציון, אולם כאשר פער זה מתוקן, הוא קטן וחסר משמעות. רק במגזר של דוברי הערבית נמצא פער של 25 נקודות ציון בין בתי-ספר עירוניים לבתי-ספר כפריים לטובת הלומדים בבתי-ספר עירוניים.

9.2 שיעורי התלמידים שבאים מבתי עם רקע חברתי-כלכלי נמוך – דיווחי מנהלים

מוצג 7.2 בדוח הבינלאומי מתבסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלה 6א בשאלון המנהל, שבה התבקשו המנהלים לציין מהו שיעור התלמידים בבית-ספרם שבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 39% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם רק 0%-10% מהתלמידים מגיעים מבתי המתאפיינים ברקע חברתי-כלכלי נמוך, 26% לומדים בבתי-ספר שבהם 11%-25% מהתלמידים מגיעים מבתיים כאלה, 17% לומדים בבתי-ספר שבהם 26%-50% תלמידים מגיעים מבתיים כאלה, ו-18% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם יותר מ-50% מהתלמידים מגיעים מבתיים כאלה.

טבלה 9.2 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.2: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי שיעור התלמידים בבית-ספרם המגיעים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל

בהתפלגות התלמידים מ-2001

	0%-10% מרקע חברתי-כלכלי נמוך			11%-25% מרקע חברתי-כלכלי נמוך			26%-50% מרקע חברתי-כלכלי נמוך			יותר מ-50% מרקע חברתי-כלכלי נמוך		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	20	546	-3	31	537	2	26	513	-5	23	449	6
דוברי עברית	25	562	-5	38	552	9	25	545	-3	12	517	-1
דוברי ערבית	8	434	8	15	450	-15	30	450	-12	47	407	19
ממוצע בינלאומי	39	521	6	26	504	2	17	488	3	18	465	-5

מקור: שאלון המנהל, שאלה 6.

שיעור הלומדים בבתי-ספר "מבוססים" בישראל (שבהם רק 0% עד 10% מהתלמידים מגיעים מבתי המתאפיינים ברקע חברתי-כלכלי נמוך) מגיע ל-20%, והוא נמוך מהממוצע הבינלאומי – 39%. שיעור זה גבוה יותר במגזר של דוברי העברית מאשר במגזר של דוברי הערבית (25% לעומת 8%). שיעור הלומדים בישראל בבתי-ספר "נמוכים" מבחינה חברתית-כלכלית (שיש בהם יותר מ-50% תלמידים "טעוני-טיפוח") מגיע ל-23%, והוא גבוה יותר במגזר של דוברי הערבית מאשר במגזר של דוברי העברית (47% לעומת 12%).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, פער ההישגים בין בתי-ספר "מבוססים" לבין בתי-ספר "נמוכים" מבחינה חברתית-כלכלית הוא 56 נקודות ציון. בישראל הפער גדול ומגיע ל-97 נקודות

ציון, והוא גדול יותר בקרב דוברי העברית מאשר בקרב דוברי הערבית (45 לעומת 27 נקודות ציון). הפער המתקוקן בקרב כלל האוכלוסייה מגיע ל-46 נקודות ציון בלבד.

9.3 שיעורי התלמידים ששפת המבחן אינה שפת-האם שלהם – דיווחי מנהלים

אינדיקטור נוסף המתאר את המאפיינים הדמוגרפיים של בתי-הספר הוא שיעור התלמידים בבית-הספר שאינם דוברים את שפת המבחן. נעשה שימוש באותן קטגוריות ששימשו לסיווג הרקע החברתי-הכלכלי של בתי-הספר. הנתונים נלקחו מתגובותיהם של המנהלים על שאלה 6 בשאלון המנהל משנת 2006 ומתגובותיהם על שאלה 9 משנת 2001, ומובאים במוצג 7.3 בדוח הבינלאומי.

לפי הממוצעים הבינלאומיים, כשלושה רבעים מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם שפת-האם של פחות מ-10% מהתלמידים שונה משפת המבחן; 10% לומדים בבתי-ספר שבהם שפת-האם של 11% עד 25% מהתלמידים שונה משפת המבחן; 6% לומדים בבתי-ספר שבהם שפת-האם של 25% עד 50% מהתלמידים שונה משפת המבחן; ו-12% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם שפת-האם של יותר מ-50% שונה משפת המבחן.

השאלה שהופנתה למנהלים בישראל – גם של בתי-ספר דוברי עברית וגם של בתי-ספר דוברי ערבית – נגעה בשיעור התלמידים שהעברית (ולא "שפת המבחן") אינה שפת-האם שלהם. במקרה של דוברי העברית, השפה העברית היא גם שפת המבחן. במקרה של דוברי הערבית, השפה העברית אינה שפת המבחן, ולפיכך ראוי בשאלה זו להשוות לממוצעים הבינלאומיים רק את הנתונים לגבי דוברי העברית.

הנתונים הישראליים הנוגעים במגזר של דוברי העברית בלבד, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים, מוצגים בטבלה 9.3.

טבלה 9.3: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי שיעור התלמידים בבית-ספרם ששפת-האם שלהם שונה משפת המבחן, * ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים)

שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	שפת-האם של 0%–10% שפת המבחן אינה			שפת-האם של 11%–25% אינה שפת המבחן			שפת-האם של 26%–50% שפת המבחן אינה		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
דוברי עברית	57	559	-13	22	543	2	15	521	7
ממוצע בינלאומי	73	504		10	499	-	6	487	-
	12	471	5	6	471	5	6	471	5

מקורות: שאלון המנהל מ-2006, שאלה 6; שאלון המנהל מ-2001, שאלה 9.
* הנתון הבינלאומי מתייחס לשפת המבחן; הנתונים הישראליים מתייחסים לעברית.

פער ההישגים בין תלמידים הלומדים בבתי-ספר שבהם שפת-האם של מיעוט בלבד מקרב התלמידים שונה מעברית לבין תלמידים הלומדים בבתי-ספר שבהם שפת-האם של יותר מ-50% מהתלמידים אינה עברית מגיע במגזר של דוברי העברית ל-20 נקודות ציון לטובת הראשונים, ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים – ל-33 נקודות ציון.

9.4 תפקידי המנהלים כפי שמשקף מהקצאת הזמנים לתפקידיהם השונים

בשאלה 26 בשאלון המנהל נשאלו המנהלים מהם שיעורי הזמן שהם מקצים לפעולות שונות בבית-הספר – לפיתוח תוכניות לימודים ופדגוגיה, לניהול ופיתוח של כוח-אדם, למילוי חובות מנהליות, לקשר עם הורים וקהילה, להוראה, לפעולות-גומלין עם תלמידים יחידים ולפעילויות אחרות.

הנתונים מוצגים במוצג 7.4 בדוח הבינלאומי. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, המנהלים משקיעים בממוצע 39 שעות בשבוע למילוי מכלול תפקידיהם. חלוקת הזמן על-פי הממוצעים הבינלאומיים היא כדלקמן: 16% לפיתוח קוריקולרי ולעניינים פדגוגיים, 18% לפיתוח הסגל, 22% למילוי חובות מנהליות, 13% לקשר עם הורים וקהילה, 13% להוראה, 10% לפעילות-גומלין עם תלמידים יחידים, ויתרת הזמן לפעילויות אחרות.

בישראל המנהלים עובדים לפי דיווחיהם 45 שעות בשבוע – יותר מהזמן המושקע על-פי הממוצע הבינלאומי. אחוז הזמן שהמנהלים בישראל משקיעים בניהול פדגוגי וקוריקולרי (23%) עולה על הממוצע הבינלאומי. לעומת זאת, שיעור הזמן שהמנהלים בישראל מקדישים לעבודות מנהליות נמוך מן הממוצע הבינלאומי (12% בישראל לעומת 22% על-פי הממוצעים הבינלאומיים). הנתונים במגזר של דוברי העברית ובמגזר של דוברי הערבית דומים.

טבלה 9.4 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.4: שיעורי הזמן (באחוזים) שהמנהלים מקצים לפעולותיהם השונות

ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי
ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי	ממוצע שעות שבועי
45	5	12	14	15	12	18	23
46	4	13	14	15	12	18	23
42	6	10	16	14	13	19	23
39	7	10	13	13	22	18	16

מקור: שאלון המנהל, שאלה 26.

9.5 משאבי בית-הספר

מוצג 7.5 בדוח הבינלאומי מציג נתונים על התפלגות התלמידים על-פי רמת המשאבים המצויים בבית-ספרם. המדד "זמינות משאבים בבית-הספר" (Availability of School Resources – ASR) מבוסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלה 18, על-אודות המידה שבה מחסור ב-14 סוגי משאבים שונים משפיע על יכולתו של בית-הספר לספק הוראה. תגובותיהם של המנהלים (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "כלל לא מושפע" ו-4 מציין "מושפע ביותר") מוצעו וחולקו לשלוש קטגוריות. ערכים ממוצעים נמוכים מאפיינים מצבים שבהם אין הפרעה לתפקוד בית-הספר מחמת חוסר משאבים, דהיינו, הם מעידים בעקיפין על זמינות גבוהה של משאבים. באופן דומה, ערכים ממוצעים גבוהים מעידים בעקיפין על מיעוט משאבים. תלמידים שמנהליהם ציינו כי

מחסור במרבית המשאבים אינו מפריע, או מפריע אך במעט, שויכו לרמה הגבוהה של המדד "זמינות משאבים בבית-הספר". המדינות מופיעות במוצג בסדר יורד על-פי שיעור התלמידים בקטגוריה זו.

במוצג מופיעים גם הישגי התלמידים המשתייכים לקטגוריות המדד השונות וכן השינוי שחל בשיעור התלמידים בכל קטגוריה במדינות שהשתתפו גם ב-2001. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 52% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר עתירי-משאבים, ו-15% לומדים בבתי-ספר דלי-משאבים. טבלה 9.5 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.5: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי המדד "זמינות משאבים בבית-הספר" (Availability of School Resources – ASR), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

	ASR גבוה			ASR בינוני			ASR נמוך		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	37	532	26	40	507	-9	23	494	-17
דוברי עברית	44	546	34	39	545	-10	18	549	-23
דוברי ערבית	19	445	6	45	423	-5	36	426	4
ממוצע בינלאומי	52	505	9	32	496	-7	15	476	-3

מקור: שאלון המנהל, שאלה 18.

בישראל, 37% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר עתירי-משאבים. שיעור זה נמוך מהממוצע הבינלאומי, ונמוך יותר במגזר של דוברי הערבית (19%) מאשר במגזר של דוברי העברית (44%). פער ההישגים בין התלמידים הלומדים בשתי הקטגוריות הקיצוניות של המדד מגיע על-פי הממוצעים הבינלאומיים ל-29 נקודות ציון, ובישראל – ל-38 נקודות ציון. הפער המתקון באוכלוסייה כולה זניח, ונותר גדול רק במגזר של דוברי הערבית.

9.6 פינות-עבודה למורים

המנהלים נשאלו, בשאלה 17 בשאלון המנהל, אם בבית-ספרם קיימות פינות-עבודה למורים. המורים נשאלו, בשאלה 40 בשאלון המורה, היכן הם נוהגים להכין חומרי הוראה. מידע מעניין על תנאי העבודה של המורים מובא במוצג 7.6 בדוח הבינלאומי. הנתונים במוצג זה מתארים תנאי עבודה קשים. המדינות היחידות שבהן יותר משני שלישים מהתלמידים לומדים אצל מורים שיש להם פינת-עבודה אישית הן הונג-קונג, קטאר, רוסיה וסינגפור. התמונה המצטיירת על-פי הממוצעים הבינלאומיים היא ש-81% מהתלמידים לומדים אצל מורים שפינת-העבודה שלהם היא בכיתה (ומכאן שלמורים אשר מחליפים כיתה בתדירות גבוהה אין למעשה פינת-עבודה משלהם). רק למוריהם של 27% מהתלמידים יש פינת-עבודה פרטית.

בעניין זה שיעור התלמידים בישראל שלמוריהם יש מרחב עבודה נפרד הינו זניח בהשוואה לממוצע הבינלאומי (1% לעומת 27%).

נוסף על כך, על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 43% מהתלמידים לומדים אצל מורים המכינים חומרים להוראה מחוץ לבית-הספר – רק בבית או על-פי-רוב בבית. 40% מהתלמידים לומדים אצל מורים שמכינים חומרי הוראה גם בבית וגם בבית-הספר, ורק 17% לומדים אצל מורים שמכינים חומרי למידה בבית-הספר או בעיקר בבית-הספר.

רוב התלמידים בישראל לומדים אצל מורים שעובדים בעיקר בבית (66% לעומת 43% על-פי הממוצעים הבינלאומיים). מצב זה בולט יותר במגזר של דוברי העברית. טבלה 9.6 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.6: מרחב העבודה של המורים

	שיעור התלמידים (ב-%) שבת-י- ספרם מספקים למוריהם –			שיעור התלמידים (ב-%) שמוריהם מכינים חומרי למידה –				
	מרחב עבודה משותף לכמה מורים	מרחב עבודה אישית לכל מורה	מרחב עבודה משותף לכמה מורים	על- פי- רוב בבית	במידה שווה בבית ובבית- הספר	על-פי- רוב בבית- הספר	רק בבית- הספר	רק בבית
כלל האוכלוסייה	31	67	1	24	33	1	0	
דוברי עברית	26	67	0	22	27	2	0	
דוברי ערבית	44	69	3	30	48	0	0	
ממוצע בינלאומי	81	71	27	13	40	16	1	

מקורות: שאלון המנהל, שאלה 17; שאלון המורה, שאלה 40.

9.7 מחשבים וזמינות מחשבים בבית-הספר למטרות הוראה

מידע בנושא זה נאסף הן מהמנהלים (שאלון המנהל, שאלה 10) והן מהמורים (שאלון המורה, שאלות 18–19). המידע מהמקורות השונים אינו חופף – דיווחי המורים מתארים זמינות נמוכה יותר של מחשבים.

9.7.1 מחשבים וזמינות מחשבים בבית-הספר למטרות הוראה – דיווחי מנהלים

מוצג 7.7 בדוח הבינלאומי מציג את שיעורי התלמידים הלומדים בבית-ספר שזמינות המחשבים בהם היא: מחשב אחד לפחות מחמישה תלמידים, מחשב אחד לחמישה עד עשרה תלמידים, מחשב אחד לאחד-עשר עד עשרים תלמידים או מחשב אחד ליותר מעשרים תלמידים. עמודה נוספת מתארת את אחוז התלמידים שאין בבית-ספרם מחשב נגיש. מדד הזמינות פותח על-סמך תגובותיהם של המנהלים על שאלה 16 בשאלון המנהל, בדבר מספרם הכולל של המחשבים בבית-הספר ומספר התלמידים בכיתות ד האמורים להשתמש בהם.

התמורה הגדולה שהתרחשה בשימוש במחשבים בשנים 2001 עד 2006 באה לידי ביטוי במוצג זה. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 53% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שיש בהם מחשב לכל חמישה תלמידים, ורק 16% לומדים בבתי-ספר שאין בהם מחשבים נגישים. ב-24 מדינות נרשמה עלייה מובהקת סטטיסטית בשיעור התלמידים המשתמשים במחשב, ושיעור התלמידים הלומדים בבתי-ספר שאין בהם מחשב זמין ירד מ-2001 ועומד על 16% בלבד. טבלה 9.7 מציגה את התפלגות התלמידים על-פי זמינות המחשבים בבית-ספרם, כשהנתונים הישראליים מפולחים לפי מגזר, בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.7: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי זמינות המחשבים למטרות הוראה בבית-

הספר, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות זו מ-2001

	מחשב אחד לפחות מ-5 תלמידים		מחשב לכל 5-10 תלמידים		מחשב לכל 11-20 תלמידים		מחשב אחד ליותר מ-20 תלמידים		אין מחשב זמין בבית-הספר	
	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים מ-2001	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	67	8	25	-2	3	-4	2	2	4	-3
דוברי עברית	72	8	22	-1	3	-4	3	-3	1	-5
דוברי ערבית	55	16	33	-12	3	-5	0	-9	10	1
ממוצע בינלאומי	53	24	21	0	6	-4	4	-2	16	-17

מקור: שאלון המנהל, שאלה 16.

שיעור התלמידים בישראל הלומדים בבתי-ספר שיש בהם מחשב אחד לפחות מחמישה תלמידים הוא 67% – גבוה מהממוצע הבינלאומי. מ-2001 חלה בישראל עלייה של 8% בלבד בשיעור התלמידים הלומדים בבתי-ספר כאלה. שיעור התלמידים הלומדים בבתי-ספר כאלה גבוה יותר במגזר של דוברי העברית (72%) מאשר במגזר של דוברי הערבית (55%).

9.7.2 מחשבים וזמינות מחשבים בבית-הספר למטרות הוראה – דיווחי מורים

מוצג 6.22 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של המורים על שאלות 18 ו-19א-ג בשאלון המורה: האם בבית-הספר יש מחשבים זמינים לשימוש הלומדים? היכן הם מצויים? האם הם מחוברים לאינטרנט? ובאיזו תדירות משתמשים בהם לצורך קריאת סיפורים ולצורך פיתוח מיומנויות ואסטרטגיות של קריאה?

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 65% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שיש בהם מחשבים זמינים לשימושם של התלמידים, 57% לומדים בבתי-ספר שיש בהם חיבור לאינטרנט, 30% מהתלמידים משתמשים בתוכנות מחשב ללימוד קריאה, ו-39% מהתלמידים קוראים טקסטים במחשב.

טבלה 9.8 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.8: מגמות בזמינות מחשבים ושימוש בהם על-פי דיווחי המורים

שיעור התלמידים (ב- (%) שיש בבית-ספרם	שיעור התלמידים (ב- (%) שלמחשבים בבית-	שיעור התלמידים שמוריהם מדווחים על שימוש במחשב לצורכי הוראה בתדירות של אחת לחודש
---	--	--

טבלה 9.9: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי המדד מעורבות הורים–בית-הספר (HSI), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

HSI גבוה	HSI בינוני			HSI נמוך			
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	
כלל האוכלוסייה	74	529	8	13	479	-12	13
דוברי עברית	87	549		9	534		1
דוברי ערבית	44	433		23	426		4
ממוצע בינלאומי	48	504	7	25	499	-3	-4

מקור: שאלון המנהל, שאלות 20 ו-21.

ישראל נמנית עם 12 המדינות שיותר מ-70% מתלמידיהן לומדים בבתי-ספר עם רמה גבוהה של מעורבות בית-בית-ספר, כגון המחוזות הקנדיים, הולנד, ארצות-הברית, איסלנד, כווית וסינגפור. ברוב המדינות חלה עלייה מ-2001 בשיעור התלמידים בקטגוריה הגבוהה של המדד. שיעור התלמידים בישראל הלומדים בבתי-ספר שהוגדרו כבעלי רמה גבוהה של מעורבות הורים–בית-ספר עולה על הממוצע הבינלאומי (74% לעומת 48%), ושיעורם במגזר של דוברי העברית עולה על שיעורם במגזר של דוברי הערבית (87% לעומת 44%). פער ההישגים בין התלמידים הלומדים בבתי-ספר שבהם מעורבות ההורים רבה לבין אלה הלומדים בבתי-ספר שבהם המעורבות דלה מגיע, על-פי הממוצע הבינלאומי, רק ל-14 נקודות ציון. בישראל הפער מגיע ל-78 נקודות ציון. הפער בולט במיוחד במגזר של דוברי הערבית. הפער המתקוק באוכלוסייה כולה מגיע רק ל-8 נקודות ציון.

9.8.2 המידה שבה המורים מקיימים תקשורת עם ההורים

מידע על הקשר בין בית-הספר להורים נאסף גם מהמורים. מוצג 7.9 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של המורים על שאלה 28 בשאלון המורה, שבדקה את התדירות שבה המורה נפגש או משוחח עם הוריו של תלמיד טיפוסי, ואת התדירות שבה הוא שולח להורים דוח כתוב על התקדמות ילדם בקריאה (על סולם 1–5, שבו 1 מציין "פעם בשבוע לפחות" ו-5 מציין "אף-פעם"). קטגוריות אלה פולחו לשלוש: תדירות שבועית, תדירות חודשית, ופחות משש פעמים בשנה. בישראל, כמו על-פי הממוצעים הבינלאומיים, רוב התלמידים לומדים אצל מורים המתקשרים עם ההורים על-אודות התקדמות ילדם בקריאה פחות משש פעמים בשנה (73% בישראל לעומת 71% על-פי הממוצעים הבינלאומיים). בישראל שיעורי התלמידים הלומדים אצל מורים כאלה גבוהים יותר במגזר של דוברי העברית מאשר במגזר של דוברי הערבית. טבלה 9.10 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.10: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה מוריהם מקיימים תקשורת עם ההורים

פגישות או שיחות אישיות עם הורי התלמיד לדיון בהתקדמותו בלימודים	שליחת דוח להורי התלמיד על התקדמותו בקריאה
--	---

פחות משש פעמים בשנה	חודשית	שבועית	פחות משש פעמים			
			בשנה	חודשית	שבועית	
79	20	1	73	24	4	כלל האוכלוסייה
84	15	0	82	17	1	דוברי עברית
66	30	4	50	40	10	דוברי ערבית
77	17	6	71	24	5	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המורה, שאלה 28.

9.8.3 המידה שבה ההורים דנים עם ילדיהם על עבודות קריאה

מוצג 7.10 בדוח הבינלאומי מבוסס על שאלה 28 בשאלון ההורים, שבה נשאלו ההורים לגבי התדירות שבה הם או מישהו אחר בבית דן עם הילד במטלות הקריאה שקיבל בכיתה (סולם 1-4, שבו 1 מציין "כל יום" ו-4 מציין "אף-פעם").

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הוריהם של 44% מהתלמידים דנים עם ילדיהם מדי יום במטלות הקריאה שקיבלו, הוריהם של 35% מקיימים דיון כזה עם ילדיהם פעם או פעמיים בשבוע, והוריהם של 14% מקיימים דיון כזה רק פעם או פעמיים בחודש. טבלה 9.11 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.11: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי התדירות שבה הוריהם דנים עימם במטלות הקריאה שקיבלו בכיתה, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

	כל יום או כמעט כל יום		פעם או פעמיים בשבוע		פעם או פעמיים בחודש		אף-פעם או כמעט אף-פעם	
	ממוצע	שיעור תלמידים	ממוצע	שיעור תלמידים	ממוצע	שיעור תלמידים	ממוצע	שיעור תלמידים
כלל האוכלוסייה	504	43	537	31	551	14	556	12
דוברי עברית	555	31	563	36	566	18	575	14
דוברי ערבית	453	71	423	19	411	5	417	5
ממוצע בינלאומי	499	44	504	35	505	14	496	7

מקור: שאלון ההורים, שאלה 28.

התפלגות התלמידים בישראל לארבע קטגוריות אלה דומה להתפלגות על-פי הממוצעים הבינלאומיים. הוריהם של כ-43% מהתלמידים דנים עימם כל יום במטלות הקריאה שקיבלו בכיתה. יש לציין כי במגזר של דוברי הערבית בישראל שיעור זה גבוה בהרבה מאשר במגזר של דוברי העברית (71% לעומת 31%). על-פי הממוצעים הבינלאומיים, לתדירות שבה ההורים מקיימים דיון עם ילדיהם במטלות הקריאה אין קשר להישגים בקריאה. בישראל, במגזר של דוברי הערבית, הישגיהם של התלמידים שהוריהם דנים עימם במטלות הקריאה עולים ב-36 נקודות ציון על הישגי התלמידים שהוריהם אינם עושים זאת כלל. במגזר של דוברי העברית,

לעומת זאת, הישגיהם של התלמידים שהוריהם דנים עימם בתדירות יומית במטלות הקריאה נמוכים, אולי משום שמדובר בתלמידים חלשים הנזקקים לעזרה.

9.9 אקלים בית-הספר

9.9.1 מידת החומרה שמנהלים מייחסים להיעדרויות מבית-הספר

מוצג 7.11 בדוח הבינלאומי מבוסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלה 23 בשאלון המנהל, שבה התבקשו לקבוע, לגבי שתי-עשרה בעיות התנהגות, באיזו מידת חומרה הן מהוות בעיה בבית-הספר. סעיף ב בשאלה זו עוסק בהיעדרויות.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 37% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שבהם היעדרות בלתי-מוצדקת של תלמידים אינה מהווה בעיה, ו-9% לומדים בבתי-ספר שבהם היעדרות בלתי-מוצדקת מהווה בעיה חמורה.

ישראל נמנית עם עשרים המדינות שיותר מ-40% מתלמידיהן לומדים בבתי-ספר שבהם היעדרות אינה מהווה בעיה. הבולטות מבין עשרים המדינות הללו הן הונג-קונג (82%), טיוואן (73%), סקוטלנד (66%) ואוסטריה (65%).

טבלה 9.12 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.12: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מידת החומרה של היעדרויות בלתי-

מוצדקות מבית-הספר, ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל

בהתפלגות התלמידים מ-2001

	בעיה חמורה			בעיה בינונית			בעיה קטנה			לא מהווה בעיה		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	3	415	-2	5	483	-6	47	517	-1	45	518	9
דוברי עברית	0	—	-2	6	511	-4	52	547	-3	42	553	8
דוברי ערבית	9	415	-5	2	316	-12	35	408	5	54	450	12
ממוצע בינלאומי	9	446	2	14	477	0	40	499	-3	37	510	2

מקור: שאלון המנהל, שאלה 23.

שיעור התלמידים בישראל שמנהליהם תופסים את ההיעדרות כבעיה חמורה בבית-ספרם (3%) נופל מהממוצע הבינלאומי, ומרוכז כולו במגזר של דוברי הערבית (9%). שיעור התלמידים בישראל הלומדים בבתי-ספר שבהם ההיעדרות אינה מהווה בעיה עלו מ-2001 ב-9%.

קיים פער בהישגים לטובת תלמידים הלומדים בבתי-ספר שבהם ההיעדרות אינה נתפסת כבעיה לעומת אלה הלומדים בבתי-ספר שבהם ההיעדרות נתפסת כבעיה חמורה. על-פי הממוצעים הבינלאומיים פער זה עומד על 64 נקודות ציון, ועל-פי הממוצעים הישראליים הוא עומד על 103 נקודות ציון. כאשר הפער מתוקן על-פי ההשתייכות האתנית, הוא מגיע ל-24 נקודות ציון בלבד.

היעדרות מבתי-הספר הינה אפוא אינדיקטור המתאר בתי-ספר לא-אפקטיביים.

9.9.2 אקלים בית-הספר על-פי תפיסת המנהלים (PPSC)

מוצג 7.12 בדוח הבינלאומי מציג את התפלגות התלמידים על-פי מדד המסכם את תפיסת המנהלים ביחס לאקלים בית-הספר (Principals' Perception of School Climate – PPSC). מדד זה מבוסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלה 22 בשאלון המנהל, שבה התבקשו המנהלים להעריך עד כמה המורים בבית-ספרם שבעי-רצון מעבודתם, עד כמה יש להם ציפיות גבוהות לגבי הישגי התלמידים, עד כמה ההורים תומכים בהישגי ילדיהם, עד כמה התלמידים מתחשבים ברכוש בית-הספר, עד כמה הם שואפים להצליח בלימודים ועד כמה הם מתחשבים זה בזה. למדד שנוצר מחישוב ממוצעי התגובות (על סולם 1–5, שבו 1 מציין "גבוה מאוד" ו-5 מציין "נמוך מאוד") הוגדרו שלוש קטגוריות: PPSC גבוה (מעל 3.67), PPSC בינוני (2.33–3.67) ו-PPSC נמוך (מתחת ל-2.33).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 37% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר המשויכים לקטגוריה הגבוהה של המדד, 62% לומדים בבתי-ספר עם PPSC בינוני, ורק 1% לומדים בבתי-ספר עם PPSC נמוך.

טבלה 9.13 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.13: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תפיסת המנהלים ביחס לאקלים בית-הספר

(PPSC), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות

התלמידים מ-2001

	PPSC גבוה			PPSC בינוני			PPSC נמוך		
	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001
כלל האוכלוסייה	53	519	9	47	506	-9	0	—	—
דוברי עברית	54	552	10	46	541	-10	0	—	—
דוברי ערבית	52	434	7	48	424	-6	0	—	—
ממוצע בינלאומי	37	513	—	62	493	—	1	—	—

מקור: שאלון המנהל, שאלה 22.

שיעור התלמידים בישראל בקטגוריה הגבוהה (אקלים חיובי) של המדד גבוה מהממוצע הבינלאומי (53% לעומת 37%) ודומה בשני המגזרים. ישראל מדורגת במקום ה-14 מבחינת שיעור התלמידים בקטגוריה הגבוהה של המדד, אחרי איסלנד (81%), המחוזות הקנדיים, ניו-זילנד, סקוטלנד, אנגליה, ארצות-הברית, בלגיה הפלמית, סינגפור ושוודיה. פער ההישגים לטובת התלמידים הלומדים בבתי-ספר עם PPSC גבוה לעומת אלה הלומדים בבתי-ספר עם PPSC בינוני אינו גדול. בישראל הפער הוא 13 נקודות ציון, ועל-פי הממוצעים הבינלאומיים הוא עומד על 20 נקודות ציון.

9.9.3 שביעות-הרצון של המורים מעבודתם (TCS)

המדד המתאר את שביעות-רצונם של המורים מעבודתם (Teacher Career Satisfaction – TCS) נבנה מתגובותיהם של המורים על שאלה 41 בשאלון המורה, שבדקה את מידת שביעות-רצונם מעבודתם ומבית ספרם, את הערכתם לגבי מידת שביעות-הרצון של עמיתיהם, את השינוי שחל בהתלהבותם מהעבודה ואת תפיסתם לגבי חשיבותה של ההוראה. נקבעו שלוש רמות למדד: גבוהה – פחות מ-1.75; בינונית – 1.75–2.5; ונמוכה – מעל ל-2.5. הנתונים הקשורים למדד זה מופיעים במוצג 7.13 בדוח הבינלאומי.

טבלה 9.14 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.14: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מדד שביעות-הרצון של מוריהם מעבודתם

(TCS), וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

TCS גבוה	TCS בינוני	TCS נמוך		
			שיעור תלמידים	ממוצע הישג
81	19	1	520	553
87	12	1	549	553
64	34	2	421	316
64	34	2	502	—

מקור: שאלון המורה, שאלה 41.

באופן מפתיע, שיעור התלמידים בישראל שמוריהם משתייכים לרמה הגבוהה של המדד גבוה מהממוצע הבינלאומי (81% לעומת 64%), ועולה במגזר של דוברי העברית על זה שבמגזר של דוברי הערבית (87% לעומת 64%). ישראל היא המדינה החמישית בעולם בשיעור התלמידים הלומדים אצל מורים שבעי-רצון מעבודתם, אחרי גיאורגיה, נובה סקוטיה (קנדה) וכוויית (83%) וכן מקדוניה (82%). שיעורי התלמידים בקטגוריה הנמוכה של המדד זניחים. על-פי הממוצעים הבינלאומיים, פער ההישגים בין התלמידים שמוריהם בקטגוריה הגבוהה של המדד לבין התלמידים שמוריהם בקטגוריית-הבינונית של המדד הינו קטן. בישראל הפער מגיע ל-33 נקודות ציון, אבל הפער המתוקן זניח.

9.9.4 סביבת בית-הספר על-פי תפיסת ההורים (PPSE)

מוצג 7.14 בדוח הבינלאומי מציג את התפלגות התלמידים על-פי מדד המתאר את תפיסת ההורים ביחס לסביבת בית-הספר (Parents' Perception of School Environment – PPSE). המדד נבנה על-סמך תגובותיהם של ההורים על שאלה 11 בשאלון ההורים, ומבטא את מידת הסכמתם (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "מסכים ביותר" ו-4 מציין "לא מסכים") לסדרה של היגדים: "בית-הספר משתף אותי בחינוך ילדי", "על בית-הספר של ילדי לעשות מאמץ רב יותר כדי לשתפני בחינוך ילדי", "בית-הספר של ילדי דואג להתקדמותו של ילדי", "בית-הספר של ילדי עושה עבודה טובה בקידום ילדי בקריאה". חלק מתגובות ההורים הופכו. נוצר סולם שחולק לשלוש קטגוריות: הגבוהה מציינת תפיסה חיובית לגבי סביבת בית-הספר, והנמוכה – תפיסה שלילית.

טבלה 9.15 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.15: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תפיסת ההורים לגבי סביבת בית-הספר, וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

PPSE גבוה	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	PPSE בינוני	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	PPSE נמוך	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
כלל האוכלוסייה	55	527	42	528	3	533		
דוברי עברית	53	560	43	564	3	564		
דוברי ערבית	59	456	39	430	2	426		
ממוצע בינלאומי	60	505	38	500	2	—		

מקור: שאלון ההורים, שאלה 11.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הוריהם של 60% מהתלמידים תופסים בצורה חיובית את סביבת בית-הספר, והוריהם של 38% תופסים אותה כבינונית. בישראל הוריהם של 55% מהתלמידים תופסים בצורה חיובית את סביבת בית-הספר, והוריהם של 42% מהתלמידים תופסים אותה כבינונית. להוריהם של מיעוט מבוטל בלבד מקרב התלמידים יש תפיסה שלילית ביחס לסביבת בית-הספר.

הן על-פי הממוצעים הבינלאומיים והן על-פי הממוצעים של כלל האוכלוסייה בישראל, לא נמצא הבדל בהישגים בין תלמידים שהוריהם שבעי-רצון מסביבת בית-הספר לבין תלמידים שהוריהם אינם תופסים את סביבת בית-הספר באופן חיובי. בישראל נמצא פער כזה רק במגזר של דוברי הערבית.

9.9.5 אקלים בית-הספר על-פי תפיסת התלמידים (SPSC)

מוצג 7.15 בדוח הבינלאומי מציג את התפלגות התלמידים על-פי מדד המבטא את תפיסת התלמידים ביחס לאקלים בית-הספר. המדד נבנה על בסיס תגובותיהם של התלמידים על ארבעה פריטים בשאלה 16 בשאלון התלמיד: "אני אוהב להיות בבית-הספר", "אני חושב שלמורים בבית-ספרי אכפת ממני", "התלמידים בבית-ספרי מכבדים איש את רעהו", "התלמידים בבית-ספרי דואגים זה לזה". תגובותיהם של התלמידים (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "מסכים ביותר" ו-4 מציין "לא מסכים במידה רבה") הופכו, מוצעו וחולקו לשלוש קטגוריות: גבוהה – אקלים חיובי; בינונית – אקלים בינוני; ונמוכה – אקלים שלילי.

טבלה 9.16 מציגה את הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.16: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תפיסתם לגבי אקלים בית-הספר (SPSC),

וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

SPSC גבוה	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	SPSC בינוני		SPSC נמוך	שיעור תלמידים	ממוצע הישג
			ממוצע הישג	שיעור תלמידים			
כלל האוכלוסייה	52	515	41	524	7	523	
דוברי עברית	50	548	43	558	7	546	
דוברי ערבית	58	443	37	422	5	437	
ממוצע בינלאומי	56	502	40	505	4	507	

מקור: שאלון התלמיד, שאלה 16.

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, 56% מהתלמידים מעריכים באופן חיובי את האקלים השורר בבית-הספר, ו-40% מעריכים אותו כבינוני. שיעורי התלמידים בישראל דומים – 52% מהתלמידים בקטגוריה הגבוהה, 41% בקטגוריית הביניים ו-7% בקטגוריה הנמוכה. פערי ההישגים בין התלמידים בקטגוריה הגבוהה (אקלים חיובי) לבין התלמידים בקטגוריה הנמוכה (אקלים שלילי) קטנים גם על-פי הממוצעים הישראליים וגם על-פי הממוצעים הבינלאומיים.

9.10 תחושת ביטחון בבית-הספר

מוצגים 7.15 ו-7.16 בדוח הבינלאומי מתארים את הערכותיהם של התלמידים והמנהלים לגבי מידת הביטחון האישי בבית-הספר.

9.10.1 מידת הביטחון שהתלמידים חשים בבית-הספר (SSS)

מוצג 7.15 בדוח הבינלאומי מציג את התפלגות התלמידים על-פי מידת הביטחון שהם חשים בבית-הספר (Student Safety in School). מדד זה נבנה על בסיס מידת הסכמתם של התלמידים להיגד בשאלה 16 ("אני מרגיש בטוח בבית-הספר") ועל-סמך תגובותיהם על שאלה 17, שבחנה אירועי אלימות בבית-הספר ("נגנב ממני", "נגנב מאחר בכיתתי", "הציקו לי", "תלמיד הציק לתלמיד אחר בכיתתי", "נפצתי", "מישהו אחר נפצע בכיתתי"). תגובותיהם של התלמידים קובצו לשלוש קטגוריות: מדד גבוה – התלמידים מסכימים מאוד או מסכימים במקצת עם ההיגד לגבי תחושת הביטחון בבית-הספר, ובחודש האחרון לא היו אירועי אלימות בכיתתם או היה אירוע אלימות אחד בלבד; מדד נמוך – התלמידים אינם מסכימים עם ההיגד שהם מרגישים בטוח בבית-הספר, ובחודש האחרון קרו להם או לחבריהם שני אירועי אלימות לפחות; מדד בינוני – כל שאר האפשרויות.

נורווגיה, שוודיה ודנמרק הן המדינות המובילות בשיעור הילדים החשים ביטחון רב בבית-הספר (72%, 70% ו-68% בהתאמה). דרום-אפריקה, טרינידד וטובגו, טיוואן וישראל הן

המדינות שבהן שיעור הילדים החשים ביטחון רב בבית-ספרם הוא הנמוך ביותר (23%, 25% ו-26%, בהתאמה).

הנתונים הישראליים בפילוח מגזרי, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים, מוצגים בטבלה 9.17.

טבלה 9.17: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי מידת הביטחון שהם חשים בבית-הספר (SSS), וממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה

SSS גבוה	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	SSS בינוני		ממוצע הישג	שיעור תלמידים	SSS נמוך	ממוצע הישג	שיעור תלמידים
כלל האוכלוסייה	26	526	68	515	6	512			
דוברי עברית	27	560	67	549	6	537			
דוברי ערבית	23	430	71	434	6	448			
ממוצע בינלאומי	47	512	50	494	3	487			

מקור: שאלון התלמיד, שאלות 16 ו-17.

ישראל, על-פי דיווחי התלמידים, נמצאת כאמור במקום נמוך ביותר במדד הביטחון. רק 26% מהתלמידים מרגישים בטוח בבית-הספר, לעומת 47% על-פי הממוצע הבינלאומי. שיעור הילדים שחשים ביטחון בבית-הספר במגזר של דוברי הערבית (23%) נמוך במקצת משיעורם במגזר של דוברי העברית (27%).

על-פי הממוצעים הבינלאומיים, הישגי התלמידים ברמות המדד הגבוהות (חשים ביטחון) עולים ב-25 נקודות ציון על הישגי התלמידים ברמות המדד הנמוכות. בישראל, באוכלוסייה כולה, היתרון הוא 14 נקודות ציון בלבד, והוא קיים רק בקרב התלמידים דוברי העברית. במגזר של דוברי הערבית הישגי התלמידים בקטגוריה הגבוהה של המדד (חשים ביטחון) נופלים (ב-18 נקודות ציון) מהישגי התלמידים בקטגוריה הנמוכה של המדד.

9.10.2 מידת הביטחון בבית-הספר על-פי תפיסת המנהלים (PPSS)

המדד של תפיסת המנהלים ביחס למידת הביטחון בבית-הספר (Principals' Perception of School Safety – PPSS) מבוסס על תגובותיהם של המנהלים על שאלה 23 בשאלון המנהל, שעסקה ברמת החומרה של תופעות האלימות בבית-ספרם (על סולם 1–4, שבו 1 מציין "לא מהווה בעיה" ו-4 מציין "מהווה בעיה חמורה מאוד"). המדד מתאר מצבים של הפרעות בכיתה, רמאויות, ניבולי-פה, ונדלזים, גנבות, הפחדה וסכסוכים גופניים בין תלמידים. למדד הוגדרו שלוש רמות: רמה נמוכה (בעיות רבות), רמה בינונית ורמה גבוהה (אין בעיות). התפלגות התלמידים במדינות השונות לקטגוריות המדד מוצגת במוצג 7.16 בדוח הבינלאומי.

טבלה 9.18 מציגה את התפלגות התלמידים בישראל, בפילוח מגזרי, על-פי המדד של תפיסת המנהלים ביחס למידת הביטחון בבית-הספר, בלוויית הממוצעים הבינלאומיים.

טבלה 9.18: התפלגות התלמידים (באחוזים) על-פי תפיסת מנהליהם לגבי מידת הביטחון בבית-הספר (PPSS), ממוצע ההישג של התלמידים בכל קטגוריה, והשינוי (באחוזים) שחל בהתפלגות התלמידים מ-2001

PPSS גבוה			PPSS בינוני			PPSS נמוך			
שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	שיעור תלמידים	ממוצע הישג	פער שכיחות מ-2001	
47	519	3	50	514	3	3	406	-7	כלל האוכלוסייה
48	555	8	52	540	-2	0	—	-6	דוברי עברית
44	424	-7	45	441	17	12	406	-9	דוברי ערבית
60	503	2	32	495	-4	7	442	1	ממוצע בינלאומי

מקור: שאלון המנהל, שאלה 23.

שיעור התלמידים ברמה הגבוהה (אין בעיות) בישראל (47%) נופל מהממוצע הבינלאומי (60%). המדינות המובילות, שבהן יותר מ-80% מהתלמידים לומדים בבתי-ספר שהוגדרו על-ידי מנהליהם כבטוחים ביותר, הן אנגליה, הונג-קונג, אירן, סקוטלנד, בלגיה הפלמית ורוסיה. הישגי התלמידים הלומדים בבתי-ספר ברמות המדד הגבוהות (בטוחים) עולים על הישגי הלומדים בבתי-ספר ברמות המדד הנמוכות. על-פי הממוצעים הבינלאומיים הפער הוא 61 נקודות ציון, ובישראל הוא עומד על 113 נקודות ציון. כאשר פער זה מתוקן על-פי משתנה ההשתייכות האתנית, הוא מגיע ל-30 נקודות ציון בלבד.

10. סיכום

הממצאים של מחקר PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) אפשרו לישראל, שהשתתפה גם במחזור הקודם של המחקר ב-2001, לעמוד על השינויים שחלו במהלך חמש השנים שחלפו בהישגים הלימודיים ובהקשר החינוכי של הוראת הקריאה בבית-הספר היסודי.

בשנת 2001 נמצאה הוראת הקריאה בישראל בבית-הספר היסודי בעיצומו של תהליך רפורמה, ובשנת 2003 התפרסמה תוכנית הלימודים החדשה בעברית, שנקראת "חינוך לשוני בעברית כשפת אם: שפה, ספרות ותרבות – תכנית לימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי". תוכנית הלימודים החדשה פוונה למגזר של דוברי העברית, ולא הבחינה בין בתי-ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים. תוכנית מקבילה למגזר של דוברי הערבית טרם יושמה, אולם קרוב לוודאי שבמגזר זה, המשתייך אף הוא לזרם הממלכתי, פועלים ברוחה של התוכנית לבתי-הספר העבריים.

תוכנית הלימודים החדשה בעברית מבטאת גישה המתייחסת לשפה כאל "אמצעי תקשורת בהקשר שבו חיים ופועלים דובריה". בבסיסה כמה הנחות, ביניהן ההנחה שהלשון הכתובה – בניגוד לדבורה – אינה נרכשת מאליה, אלא מצריכה לימוד מפורש ומכוון, הכולל קריאה וכתביה של מגוון טקסטים המייצגים סוגות שונות, רכישת מיומנות הבעה בכתב ורכישת הבנה מִטָּ-לשונית של מערכת הלשון בכלל.

המסגרת המושגית שהנחתה את מחקר PIRLS אינה רחבה כמו זו שמנחה את תוכנית הלימודים הישראלית, אלא מתמקדת בעיקר באוריינות קריאה, המוגדרת כיכולת להבין את צורות הלשון הכתובה אשר נדרשות על-ידי החברה או מוערכות על-ידי הפרט, ולהשתמש בהן. עם זאת, בינה לבין תוכנית הלימודים הישראלית יש כמה קווי דמיון המאפשרים להשתמש בממצאים של מחקר PIRLS 2006 לצורך בחינתה של התוכנית הישראלית: שתיהן תופסות אוריינות קריאה כיכולת ליהנות מקריאה ולרכוש מידע ממגוון של טקסטים; שתיהן מכוונות להשגת שליטה במיומנויות קריאה (תהליכי קריאה) ולפיתוח עמדות חיוביות כלפי קריאה; בשתיהן התהליך השיטתי של רכישת אוריינות הקריאה בבית-הספר מתבסס על למידה מובנית פחות המתרחשת קודם לכן בבית ובגן-הילדים; ובשתיהן התלמידים אמורים להשלים עד כיתה ד את תהליך רכישתה של מיומנות הקריאה, ולהתחיל מכאן ואילך לקרוא לצורך למידה.

הממצאים של מחקר PIRLS 2006, שנאספו שלוש שנים לאחר פרסומה של התוכנית לחינוך לשוני בעברית לבית-הספר היסודי בישראל, מאפשרים לקבל תמונת-מצב ראשונית לגבי ההישגים בקריאה ולגבי ההקשר החינוכי שבו היא נרכשת בבית הלימוד, בגן-הילדים, בכיתה הלימוד ובבית-הספר. ממצאים אלה מאפשרים השוואה עכשווית עם הקורה במדינות העולם, ובעתיד הם ישמשו בסיס להשוואות שייעשו בשלבים מתקדמים יותר של הפעלת התוכנית הישראלית.

הדיווח על ההישגים מתייחס לציוני ההישג השונים: הציון הכולל במבחן, הציון בקריאה לשם התנסות ספרותית, הציון בקריאה לשם רכישת מידע, וכן הציונים בתהליכי הקריאה השונים – הפשוטים והמורכבים.

בישראל מתקיימות זו בצד זו שתי אוכלוסיות הדוברות שתי שפות שונות. לפיכך ראוי להתייחס להישגיה של כל אחת מהן בנפרד, ולא להתייחס לציון הכולל של המדינה.

הציונים על כל הסולמות שהוזכרו מציבים את **דוברי העברית** בישראל בקבוצת המדינות והישויות המובילות באוריינות קריאה. הציון הכולל באוריינות קריאה של אוכלוסייה זאת נופל בחמישית סטיית-תקן מהציון של המדינה המובילה (רוסיה). הציון בקריאה לשם התנסות ספרותית נמוך בעשירית סטיית-תקן מהציונים המקבילים של המדינות המובילות (רוסיה ואלברטה (קנדה)), והציון בקריאה לשם רכישת מידע נמוך ברבע סטיית-תקן מזה של המדינה המובילה (הונג-קונג). הציון בתהליכי הקריאה הפשוטים ("אחזור מידע והסקה ישירה") נמוך בכרבע סטיית-תקן מזה של המדינה המובילה (לוקסמבורג), והציון בתהליכי הקריאה המורכבים יותר ("פרשנות, שילוב והערכה") נמוך בכעשירית סטיית-תקן מציוניהן של המדינות המובילות (רוסיה ואלברטה (קנדה)).

לעומת ההישגים הגבוהים של דוברי העברית, הישגיהם של **דוברי הערבית** בישראל נמוכים בהרבה, ומציבים אותם בין המדינות בעלות ההישגים הנמוכים ביותר, כשמתחתם רק התלמידים מאירן, אינדונזיה, קטאר, כווית, מרוקו ודרום-אפריקה.

למן שנת 2001 עלה ממוצע הציון הכולל בקריאה של דוברי העברית ב-10 נקודות ציון, ואילו ממוצע הציון הכולל של דוברי הערבית עלה ב-3 נקודות ציון בלבד. העלויות הלא-שוות מלמדות על התרחבות הפער בהישגים בין דוברי העברית לדוברי הערבית, העומד כיום על 120 נקודות ציון – יותר מסטיית-התקן כאשר מדובר בציון הכולל.

בין גורמי ההקשר שעשויים להסביר את המשך קיומו של פער ההישגים בין שני המגזרים, ואף את גדילתו, יש כאלה המשקפים פערים חברתיים-כלכליים בין שתי האוכלוסיות. פערים אחרים נוגעים בהזדמנות הלמידה המוענקת לתלמידים בבתי-הספר בשני המגזרים.

למרות שיפור-מה שחל במצב החברתי-הכלכלי בבתי הולמדים במגזר של דוברי הערבית (עלייה בשיעור התלמידים שבבתייהם יש שלושה או ארבעה משאבים חינוכיים, עלייה בשיעור התלמידים שלהוריהם יש השכלה אקדמית, עלייה בשיעור התלמידים ששני הוריהם עובדים), נותרו עדיין הבדלים בין שני המגזרים בממדים השונים של הרקע החברתי-הכלכלי לטובת התלמידים במגזר של דוברי העברית. ניתוח שונות שניכה השפעות אלה תרם לצמצומו של פער ההישגים, אבל הותיר אותו עדיין בסדר-גודל של סטיית-תקן שלמה, ודוחה לפיכך את ההשערה שסיבת הפער נעוצה בגורמים החברתיים-הכלכליים.

פערים אחרים שלא הצטמצמו ואפילו גדלו – אף הם חברתיים-כלכליים בעיקרם – קשורים לגורמים הפועלים ברמת בית-הספר, כגון שיעור התלמידים בבית-הספר המגיעים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. ב-2006 נמצאו במגזר של דוברי הערבית שיעורים גדולים של תלמידים הלומדים בבתי-ספר המשתייכים לרמות הגבוהות של מדד הטיפוח של משרד החינוך (רקע חברתי-כלכלי נמוך), ובפילוח ההישגים בשלוש שכבות המדגם השונות לפי השתייכותם של בתי-הספר לשלוש קבוצות המוגדרות על-פי הרקע החברתי-הכלכלי שלהם – מבוססים, בינוניים ונמוכים – מתגלה כי פער ההישגים הגדול ביותר הוא בקרב דוברי הערבית (כאשר משווים בין בתי-ספר בינוניים ונמוכים) וכי הפער הנמוך ביותר הוא בקרב דוברי העברית בבתי-הספר הממלכתיים (כאשר משווים בין בתי-ספר מבוססים ונמוכים). עם זאת, גם כאן, בניתוח שונות שניכה את השפעת מדד הטיפוח של בית-הספר נמצא כי פער ההישגים בין בתי-ספר דוברי ערבית לבין בתי-ספר דוברי עברית צומצם אך במעט.

גורמים נוספים שיכולים להסביר את המשך קיומו של פער ההישגים בין המגזרים נוגעים בתנאי ההוראה בכיתה ובהזדמנות הלא-שווה הניתנת לתלמידים דוברי עברית ולתלמידים דוברי ערבית ללמידת קריאה. כך, למשל, שיעור גבוה יותר של תלמידים במגזר של דוברי העברית

לומדים קריאה יותר מ-6 שעות שבועיות. כמו-כן, שיעור גבוה יותר של תלמידים דוברי ערבית לומדים בכיתות עמוסות תלמידים (יותר מ-30 תלמידים בכיתה). תנאים אלה הורעו בשני המגזרים למן שנת 2001, אך במיוחד במגזר של דוברי הערבית, ובשל כך גדלו הפערים בין המגזרים.

גורם נוסף ברמת בית-הספר אשר קשור להישגים לימודיים ומבטא אי-שוויון בין שני המגזרים הוא משאבי בית-הספר. למשל, שיעור גדול יותר של תלמידים דוברי ערבית לומדים בבתי-ספר עתירי-משאבים בהשוואה לשיעורם בבתי-ספר דומים במגזר של דוברי הערבית. בעוד שבמגזר של דוברי הערבית עלה שיעורם של הלומדים בבתי-ספר אלה, במגזר של דוברי הערבית חלה עלייה קטנה מאוד.

כמו-כן נמצא ששיעורי התלמידים הנחשפים בתדירות יומית לשיטות הוראה שנמצאו קשורות באופן חיובי להישגים בקריאה, במיוחד במגזר של דוברי הערבית – כגון קריאה דמומה, מתן תשובות בעל-פה לשאלות על-אודות מה שקראו, מתן תשובות בכתב לשאלות על-אודות מה שקראו ופעילות נמרצת הקשורה לקריאה במסגרת שיעורי-הבית – גבוהים יותר במגזר של דוברי הערבית מאשר במגזר של דוברי הערבית.

במקרה של השפה הערבית יש גורמים נוספים שעשויים להסביר את פער ההישגים בין דוברי הערבית לדוברי הערבית. גורמים אלה קשורים לתופעת הדיגלוסיה, דהיינו, לקיומן של שתי שפות – מדוברת וכתובה – כאשר השפה המדוברת היא זו שבאמצעותה נעשית מרבית התקשורת בבית וברחוב. עם כניסתו של הילד לכיתה א הוא נדרש להתמודד עם שפה כתובה שאינה תואמת את המדוברת, ואשר מהווה לגביו מעין שפה שנייה. פרופ' עוזי אורנן טוען כי שורש הבעיה נעוץ בכך שבלימוד הקריאה בערבית הילד נדרש ללמוד שני תהליכים בו-זמנית: גם לפענח אותיות לצלילים וגם ללמוד משמעויות וצלילים של מילים שהן חדשות לגביו. כיום יש מודעות הולכת וגוברת לעובדה שהדיגלוסיה גורמת לקשיים מרובים בהתפתחות האוריינית בכל העולם הערבי, ומשפיעה לאורך כל שנות בית-הספר (Maamouri, 1998).

התמונה המצטיירת היא אפוא של פערים בין שני המגזרים הנובעים בעיקר מהשפעה משולבת של גורמים חברתיים-כלכליים לא-שוויוניים ברמת בית-הספר, המחייבים תיקון ברמה הלאומית, ומגורמים הנוגעים בבעיית הדיגלוסיה, המחייבים פעולה הן ברמה הלאומית (כפי שממליצים פרופ' סלימאן ג'ובראן וד"ר אלינור חדד-סיאג) והן ברמה הבינלאומית של כל המדינות הדוברות ערבית.

באשר למגזר של דוברי הערבית, בחמש השנים שחלפו למן המחקר הקודם לא חלו שינויים מרחיקי-לכת במצב ההישגים בבתי-הספר העבריים הממלכתיים, אולם חל שיפור בהישגי התלמידים בבתי-הספר הממלכתיים-הדתיים. נראה שבפיקוח זה נעשתה פעולה מיוחדת להטמעת התוכנית החדשה. יש לציין גם כי חלף זמן מועט בלבד (כשלוש שנים) מאז הוכנסו תוכנית הלימודים החדשה וכן תוכניות לימוד אחרות בלשון לכיתות א ו-ב, וייתכן שזו הסיבה לכך שתוצאות הפעלתן במחזור הלומדים שנבחן במחקר PIRLS 2006 טרם באו לידי ביטוי.

מקורות

- אולשטיין, ע' וזוזובסקי, ר' (2004) **הקניית אוריינות הקריאה בישראל ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות קריאה PIRLS 2001**. תל-אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- לוי, א', רפפורט, ח' ורימור, מ' (1978). **היבטים והישגים במערכת החינוך בישראל: מחקר השוואתי בין לאומי**. תל-אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- שושני, ש' (2002). **דוח הוועדה לבדיקת שיטת התקצוב בחינוך היסודי בישראל** (דוח שושני).
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). White Plains, NY: Longman.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Ehri, L. (1995). The emergence of word reading in beginning reading. In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1, pp. 9–31). London: Falmer.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? The study of reading literacy*. The Hague, Netherlands: IEA.
- Elley, W.B. (Ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school system*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Freedman, D., Pisani, R., & Purves, R. (1998). *Statistics* (3rd ed.). New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Gonzalez, E.J. & Foy, P. (2000). Estimation of sampling variance. In M.O. Martins, K.D. Gregory & E. Stemler (Eds.), *TIMSS 1999 technical report* (pp. 201–222). International Study Center, Boston College.
- Graesser, A., Golding, J.M., & Long, D.L. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 171–205). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 172–195.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Auckland: Ashton Scholastic.
- Kelly, D.L. (1999). *Interpreting the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) – Achievement scales using scale anchoring*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Kennedy, A., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Trong, K.L. (Eds.) (2008). *PIRLS 2006 Encyclopedia: A guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Kirsch, I.S., & Mosenthal, P.B. (1989, 1991). *Understanding documents* (a monthly column appearing in the *Journal of Reading*). Newark, DE: International Reading Association.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lord, F.M. (1980). *Application of Item Response Theory to practical testing problem*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lord, F.M., & Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental tests scores*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Maamouri, M. (1998). Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Paper presented at the Mediterranean Development Forum of The World Bank.
- Mislevy, R.J. (1991). Randomization-based inference about latent variables from complex samples. *Psychometrika*, 56, 177–196.
- Mislevy, R.J., Johnson, E.G., & Muraki, E. (1992). Scaling procedures in NAEP. *Journal of Educational Statistics*, 17, 131–154.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2004). *PIRLS 2006 – Assessment framework and specifications: Progress in international reading literacy study*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Lynch School of Education.
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Lynch School of Education, ISC.

- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: Author.
- PIRLS 2006 Technical Report* (in print).
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ruddell R.D., & Unrau, N.J. (Eds.) (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Thorndike, R.L. (1973). Reading comprehension in fifteen countries: An empirical study. In *International studies in education* (Vol. 3). New York: Wiley.
- United Nations Development Programme's Human Development Report* (2006).
- Verhoeven, L. (2002). Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. *Journal of Child Language*, 29, 484–488.
- Wagner, D.A. (1991). Literacy in a global perspective. In I. Lundberg & T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger: Centre for Reading Research.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31–48.
- Weaver, C.A., & Kintsch, W. (1996). Expository text. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolf, R.M. (Ed.) (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report*. The Hague, Netherlands: IEA.