

פירלס 2016

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

מחקר בין-לאומי להערכת אוריינות קריאה
של תלמידי כיתה ד'



מבט ישראלי

פרק 6 – עמדות התלמידים כלפי קריאה

הדוח המלא של מחקר פירלס 2016 מפורסם באתר הראמ"ה

פרק 6: עמדות התלמידים כלפי קריאה

בצד רכישת מיומנויות קריאה, פיתוח של ערכים ועמדות (ואפילו התנהגויות) חיוביות כלפי קריאה מוגדר אף הוא יעד מרכזי במדינות רבות ובכללן ישראל, והדבר בא לידי ביטוי בתכנית הלימודים המיועדת. מחקר פירלס ומחקרים רבים נוספים הראו כי עמדות חיוביות קשורות להישגים גבוהים, וכי הקשר הוא דו-כיווני: מצד אחד תלמידים טובים יותר בקריאה קוראים יותר, נהנים יותר ללמוד לקרוא ובטוחים יותר ביכולתם לקרוא, ומהצד האחר ההנאה מקריאה והאהבה לקרוא, כמו גם הביטחון ביכולת לקרוא מובילים לקריאה רבה יותר והיא עצמה תורמת הישגים גבוהים יותר.¹ מחקרים רבים כורכים עמדות חיוביות של תלמידים כלפי המקצוע (באופן כללי, וקריאה במקרה זה) עם מאפיינים הנוגעים לתלמיד, וביניהם הנכונות והמוטיבציה ללמוד את המקצוע, המוכנות ללמידה, כמו גם התפיסה העצמית של התלמיד את יכולתו ללמוד את המקצוע.

הקשר בין מוטיבציה ללמידה ובין הישגים לימודיים, והאמצעים להגברת מוטיבציה במסגרת בית-הספר, בכיתה ובבית, עומדים במוקד מחקרים רבים. נהוג להבחין בין מוטיבציה פנימית למוטיבציה חיצונית. מוטיבציה פנימית הקשורה לעניין אישי והנעה פנימית, והיא מתייחסת לפעולות שנעשות מתוך עניין או מתוך הנאה אישית של התלמיד. מוטיבציה חיצונית, לעומת זאת, קשורה לייחוס ערך ותועלת עתידית ללימוד, והיא מתייחסת לפעולות שנעשות משום שהן מובילות לתוצאה שחפצים בה: הערכה מצד המורה ו/או ההורים, הישגים גבוהים (במקצוע ובמקצועות אחרים), הזדמנות להתקבל למגמת לימוד סלקטיבית ואף לאוניברסיטה, הזדמנות לעבודה/קריירה טובה והכנסה עתידית גבוהה וכו'. אמונות ותפיסת העצמי של התלמיד, ובפרט אלו הנוגעות למסוגלות וליכולת ללמוד את המקצוע ולהתמודד עם הקשיים, נמצאו גם הן כקשורות להישגים לימודיים. כך, תלמידים הבטוחים ביכולתם ללמוד את המקצוע נוטים יותר להתמיד במילוי המשימות הלימודיות, ובהצלחה רבה יותר, דבר אשר עשוי לתרום לרמת ידיעותיהם והישגיהם, כמו גם למוטיבציה ללמידה. היבט המוכנות ללמידה עוסק במאפיינים פיזיולוגיים (כמו רעב וחוסר בשינה) ולימודיים (בסיס הידע הקודם שיש לתלמיד), אך הללו אינם במוקד דוח זה.²

עמדות התלמידים כלפי המקצוע (ובכלל זה שיעורי שפה ולימודי קריאה) עשויות להיות מושפעות גם מדרך הוראת המקצוע ומאיכות הוראתו. אחד האתגרים העומדים בפני המורים הוא לנקוט בדרכי הוראה אפקטיביות שיעודדו (וישמרו) פעילות קוגניטיבית של התלמידים ביחס לחומר הלימוד וימנעו הסחות דעת. הדבר מצריך ניהול כיתה, קביעת מטרות לימודיות ברורות והעמדת אתגר ודרישות קוגניטיביות גבוהות (במידה ובאופן המותאמים לגיל התלמידים), מתן הנחייה, תמיכה ומשוב מקדם למידה לתלמידים, קישור חומר לימודי חדש לידיע קודם של התלמידים, מתן אפשרות ללמידה עצמאית או בשיתוף עם עמיתים להגברת תחושת העצמאות, והעברת מסרים שמגבירים את תחושת השייכות של התלמידים, את תחושת מסוגלות שלהם ואת ביטחונם ביכולתם, וכפועל יוצא את המוטיבציה שלהם. הוראה אפקטיבית, מצריכה גם יצירת סביבה לימודית שמתאפיינת בכללי התנהגות ברורים, ואשר בה נדרש מהמורה להיות קשוב לתלמידיו ולספק מענה לשאלותיהם, לגלות אמפטיה לצורכיהם ולראות צרכים אלה כחשובים, לבנות יחסי אמון עם התלמידים, וליצור אווירה של כבוד בין תלמידים ובינם ובין המורה. אם כך, לדרכי ההוראה, לניהול הכיתה ולסביבת הלמידה יש היבטים קוגניטיביים ורגשיים, שיש בכוחם להשפיע על הישגים לימודיים, על השתתפות התלמידים ומעורבותם בשיעורים, על העניין שלהם בחומר הלימוד, ועל המוטיבציה שלהם ללמוד.^{3,4}

¹ הקשר מתקיים כמובן גם בקצה האחר של היכולת ושל העמדות, למשל, ככל שהישגיהם הלימודיים של תלמידים בקריאה נמוכים יותר, יש להניח כי הם יפתחו רגשות ועמדות שליליים כלפי קריאה, ולהיפך.

² להרחבה ראו עמודים 51-53 במסגרת המושגית של מחקר פירלס 2016, בקישור:

https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf

³ להרחבה ראו עמודים 47-49 במסגרת המושגית של מחקר פירלס 2016, בקישור:

https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf

⁴ ראו גם מאמר מצורף המבוסס על מחקר פיזה 2012, ובעיקר פרק 3:

Echazarra A., Salinas D., Mendez I., Denis V. and Rech G. (2016), "How teachers teach and how students learn: Successful strategies for school", OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>

מחקר פירלס עוסק במספר היבטים של מוטיבציה ללמידה ותחושת מסוגלות, כפי שהם משתקפים בעמדות של תלמידים כלפי קריאה בכלל ובשיעורי שפה בבית-הספר בפרט. שניים מההיבטים נוגעים למאפיינים של הלומד, ואילו היבט נוסף נוגע להקשר הלימודי בכיתה:

1. מוטיבציה – מתייחסת בעיקר למוטיבציה פנימית הקשורה לעניין אישי, קרי פעולות שנעשות מתוך עניין או מתוך הנאה אישית של התלמיד.⁵
2. אמונות בנוגע לעצמי כלומד – מתייחסות לתחושת מסוגלות, ביטחון ביכולת והצלחה המובילה להתמדה, להשקעת מאמצים ולמחויבות ללמידה.
3. הוראה מעודדת מעורבות בלמידה בשיעורי שפה – מתייחס לתפיסת התלמיד את המידה שבה המורה נוקט בדרכי הוראה אשר מעודדות מעורבות בלמידה, מגייסות אותו ללמידה תוך מחויבות לתהליך – מעוררות עניין, מתייחסות לצרכיו וקשיו, מאפשרות לו לבטא את הבנתו וידיעותיו, מספקות לו משוב, תמיכה והנחיה.⁶

6.1 עמדות תלמידים כלפי קריאה – ההיבטים במוקד המחקר

בירור עמדות התלמידים נעשה באמצעות שאלון שהועבר להם מיד עם סיום המבחן, ואשר למילוי הוקצו כ-40 דקות. לבירור כל היבט, התבקש התלמיד לציין את מידת הסכמתו עם מספר היגדים על סולם של ארבע דרגות (1: מאוד לא מסכים, 2: קצת לא מסכים, 3: קצת מסכים, ו-4: מאוד מסכים) או לדווח על תדירות הקריאה מחוץ לכותלי בית הספר (1: בכלל לא או כמעט בכלל לא, 2: פעם או פעמיים בחודש, 3: פעם או פעמיים בשבוע, ו-4: בכל יום או כמעט בכל יום). פירוט ההיגדים בכל מדד מובא ב**תיבות 6.1 עד 6.3**.⁷ על "המרת" תגובות התלמידים להיגדים השונים בכל היבט לכדי מדד מסכם וחלוקתו לשלוש דרגות (עמדות חיוביות מאוד, עמדות די חיוביות, ועמדות שליליות) ראו הרחבה ב**פרק 3.4.2**, ב**תיבה 3.4** לעיל ו**תיבות 6.1 עד 6.3** להלן.

פרק זה עוסק בממצאים על אודות עמדות התלמידים כלפי ההיבטים שצוינו לעיל, ובקשר אפשרי בין עמדות אלו ובין הישגי התלמידים בקריאה (של טקסטים מודפסים במבחן פירלס, אגב התייחסות להישגים בקריאה של טקסטים בסביבה ממוחשבת במבחן אי-פירלס). הנתונים מוצגים בהשוואה למדינות המשתתפות במחקר, וכן בניתוח פנים-ישראלי לפי מגזר שפה, מגדר ורקע חברתי-כלכלי.

חשוב לזכור כי בניגוד למדדי הידע והמיומנויות שהם מדדים המבוססים על גילויי יכולת ושליטה אובייקטיביים במבחנים, הרי שהמדדים של 'אהבה לקרוא', 'ביטחון ביכולת לקרוא', כמו גם המדד של 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' הם מדדים המבוססים על עקרון הדיווח העצמי, ולכן הם סובייקטיביים ויכולים להיות מושפעים במידות שונות מגורמים שונים. כך למשל תגובות התלמידים עלולות להיות מושפעות מהיבטים תרבותיים כגון עד כמה נהוג להחצין הצלחה ולהתגאות בה, תפיסה חיובית של המציאות והתמקדות בטוב, רצייה חברתית, מודעות לחשיבות השבה באופן כן ומדויק וכיוצא באלו. הבדלים תרבותיים משפיעים על האופן שבו תלמידים מודעים לעצמם, תופסים את עצמם ו/או מדווחים על עצמם, ללא קשר לרמת הישגיהם. כמו כן, חשוב לזכור כי בתחום העמדות קשה יותר לנסח היגדים באופן שיתפרש בצורה דומה בכל התרבויות ועל ידי כל התלמידים, ויתכנו הבדלים בין-אישיים, בין-מגזריים ובין-תרבותיים באופן שבו התלמידים מבינים ומפרשים את השאלה או ההיגד, וזאת מעבר לידיעתם ולזכירתם של פרטים ואירועים הקשורים לנושא שהשאלה או ההיגד עוסקים בו. משום כך יש להיזהר בהשוואת נתונים אלו בין מדינות, בין תרבויות ובין

⁵ במחזור 2016 שולבו להם יחדיו היגדים המדגישים היבטים שונים של אהבת הקריאה, ואשר במחזור 2011 הרכיבו – יחד עם היגדים בודדים נוספים - שני מדדי מוטיבציה נפרדים: פנימית ('אוהב לקרוא') וחיצונית ('הנעה לקריאה') אשר הכיל גם מרכיבים של ייחוס ערך עתידי לקריאה והערכה מצד ההורים).

⁶ במחזור מחקר 2011, המדד הדגיש את תפיסת התלמיד את מעורבותו כלומד בשיעורם, ואילו במחזור מחקר 2016, המדד מדגיש את תפיסת התלמיד את ההוראה כמקדמת מעורבות של תלמידים בשיעורים.

⁷ למרות שהיגדים רבים בכל מדד נשמרים וחוזרים על עצמם לאורך מחזורי מחקר פירלס, הרי שאלו ששימשו במחזור המחקר 2016 אינם זהים בהכרח לאלו ששימשו במחזורים הקודמים, אם בניסוח ההיגד ואם בהרכב ההיגדים המרכיבים את המדד. שלושת המדדים הללו, בתצורתם הנוכחית, נקבעו לראשונה במחזור מחקר 2016, ולא ניתן לבחון מגמות שינוי לאורך שנים במדדים עבור תלמידים ממדינה נתונה.

קבוצות אוכלוסייה בתוך מדינות. כדי למתן הטיות אלו ולתת פשר להערכה של היבטים מוטיבציוניים/רגשיים סובייקטיביים מעין אלו, נהוג לנתח את הנתונים בתוך קבוצה תרבותית/מגזרית/שפתית נתונה, ולערוך השוואות של ערכי מדדים שונים בתוך כל קבוצה (ולא בין קבוצות). על כן, הממצאים בישראל מוצגים לא רק בהשוואה לכלל המדינות המשתתפות במחקר, אלא בעיקר בניתוח פנים-ישראלי בין שני מגזרי שפה,⁸ ובכל מגזר שפה בפילוח לפי מגדר, רקע חברתי-כלכלי וסוג פיקוח (במגזר דוברי העברית בלבד).

תיבה 6.1: מדד 'אהבה לקריאה'

מדד 'אוהב לקרוא' (Students Love Reading) הורכב מתוך תשובות התלמידים לשמונה היגדים הנוגעים לתפיסתם את הקריאה, בשילוב עם דיווחיהם על תדירות פעולות הקריאה שלהם מחוץ לבית-הספר:

מאוד מסכים	קצת מסכים	קצת לא מסכים	מאוד לא מסכים	מה אתה חושב על קריאה? באיזו מידה אתה מסכים לכל אחד מהמשפטים האלה?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. אני אוהב לשוחח עם אנשים אחרים על מה שאני קורא
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. הייתי שמח לקבל ספר במתנה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. אני חושב שקריאה היא פעילות משעממת [^]
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. הייתי רוצה שיהיה לי יותר זמן לקרוא
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. אני נהנה לקרוא
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. אני לומד הרבה מקריאה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. אני אוהב לקרוא דברים שגורמים לי לחשוב
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ח. אני אוהב שספר גורם לי לדמיין עולמות אחרים
^ היגד שקודד הפוך				
בכלל לא או כמעט בכלל לא	פעם או פעמיים בחודש	פעם או פעמיים בשבוע	בכל יום או כמעט בכל יום	כמה פעמים אתה מבצע את הפעולות האלה מחוץ לבית-הספר?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. אני קורא להנאתי
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. אני קורא כדי ללמוד על דברים שמעניינים אותי

לצורך ניתוח הנתונים חולק סולם המדד לשלוש דרגות: מאוד אוהב לקרוא, די אוהב לקרוא, לא אוהב לקרוא. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו תלמידים שמאוד אוהבים לקרוא במוצע השיבו "מאוד מסכים" על 4 היגדים, ו"קצת מסכים" על יתר 4 ההיגדים, וכן דיווחו על ביצוע שתי פעולות הקריאה בתדירות של "כל יום או כמעט בכל יום". לעומת זאת, תלמידים שלא אוהבים לקרוא במוצע השיבו "קצת לא מסכים" על 4 היגדים, ו"קצת מסכים" על יתר 4 ההיגדים, וכן דיווחו על ביצוע שתי פעולות הקריאה בתדירות של "פעם או פעמיים בחודש". שאר התלמידים נחשבים כמי שדי אוהבים לקרוא.

⁸ שיעורי ההסכמה עם ההיגדים גבוהים יותר במגזר דוברי הערבית, ודפוס זה תקף בהיבטים השונים.

תיבה 6.2: מדד 'ביטחון ביכולת לקרוא'

מדד 'בטוח ביכולת לקרוא' (Students Confident in Reading) הורכב מתוך תשובות התלמידים לשישה היגדים:

מאוד מסכים	קצת מסכים	קצת מסכים	מאוד מסכים	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. בדרך כלל אני קורא היטב
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. קל לי לקרוא
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. אני נתקל בקושי כשאני קורא סיפורים שיש בהם מילים קשות [^]
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. קריאה קשה לי יותר מאשר לרבים מחבריי לכיתה [^]
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. קריאה קשה לי יותר מכל מקצוע לימוד אחר [^]
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. אני לא טוב בקריאה [^]

[^] היגד שקודד הפוך

לצורך ניתוח הנתונים חולק סולם המדד לשלוש דרגות: מאוד בטוח ביכולת לקרוא, די בטוח ביכולת לקרוא, לא בטוח ביכולת לקרוא. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו תלמידים שמאוד בטוחים ביכולתם לקרוא בממוצע השיבו "מאוד מסכים" על 3 היגדים, ו-"קצת מסכים" על יותר 3 היגדים. לעומת זאת, תלמידים שלא בטוחים ביכולתם לקרוא בממוצע השיבו "קצת לא מסכים" על 3 היגדים, ו-"קצת מסכים" על יותר 3 היגדים. שאר התלמידים נחשבים ככאלו שדי בטוחים ביכולתם לקרוא.

תיבה 6.3: מדד 'עידוד מעורבות בלמידה בשיעורי שפה'

מדד 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' (Students Engaged in Reading Lessons) הורכב מתוך תשובות התלמידים לתשעה היגדים:

מאוד מסכים	קצת לא מסכים	קצת מסכים	מאוד מסכים	חשוב על הטקסטים שאתה קורא בשיעורי השפה שלך. באיזו מידה אתה מסכים לכל אחד מהמשפטים האלה?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. אני אוהב את מה שאני קורא בבית-הספר
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. המורה שלי נותנת לי לקרוא דברים מעניינים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. אני יודע מה המורה שלי מצפה ממני
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. קל להבין את המורה שלי
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. אני מתעניין במה שהמורה שלי אומרת
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. המורה שלי מעודדת אותי לומר מה אני חושב על מה שקראתי
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. המורה שלי מאפשרת לי להראות את מה שלמדתי
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ח. המורה שלי משתמשת בשיטות מגוונות כדי לעזור לנו ללמוד
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ט. המורה שלי מסבירה לי איך להשתפר כשאני טועה

לצורך ניתוח הנתונים חולק סולם המדד לשלוש דרגות: הוראה מעודדת מעורבות רבה, הוראה מעודדת מעורבות, והוראה שאינה מעודדת מעורבות. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו תלמידים שדיווחו על הוראה מעודדת מעורבות רבה בשיעורי קריאה בממוצע השיבו "מאוד מסכים" על 5 היגדים, ו-"קצת מסכים" על יתר 4 ההיגדים. לעומת תלמידים שדיווחו על הוראה שאיננה מעודדת מעורבות בשיעורי קריאה בממוצע השיבו "קצת לא מסכים" על 5 היגדים, ו-"קצת מסכים" על יתר 4 ההיגדים. שאר התלמידים נחשבים כמי שדיווחו על הוראה מעודדת מעורבות.

לשם נוחות, לעתים יקרא מדד זה בקצרה מדד 'עידוד מעורבות'.

ראשית יוצגו עמדות התלמידים עבור שלושת ההיבטים הנ"ל בעבור כלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. בתוך כך יוצגו התפלגויות התלמידים לשלוש דרגות ההסכמה בכל היבט, קרי שיעורי התלמידים שעמדוניהם "מאד חיוביות", "די חיוביות", ו"שליליות" (כמפורט בתיבות 6.1 עד 6.3 לעיל), הציונים הממוצעים של התלמידים לפי עמדותיהם, וכן ממוצע המדד של כל היבט בפילוח לפי רמות ההישג בקריאה של התלמידים. לבסוף יוצגו עמדות התלמידים בפילוח על פי מגדר, רקע חברתי-כלכלי, וסוג פיקוח, בכל מגזר שפה בנפרד.

6.2 עמדות התלמידים כלפי קריאה – במבט בין-לאומי ופנים-ישראלי

מרבית התלמידים בכלל המדינות המשתתפות מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי קריאה כאשר כמחציתם אוחזים בעמדות מאוד חיוביות ובפרט במדד הנוגע להקשר הלימודי: כמעט כל התלמידים (95%) מדווחים כי בשיעורי שפה שלהם מתקיימת הוראה שמעודדת מעורבות (כאשר 60% מהתלמידים דיווחו על הוראה מעודדת מעורבות רבה ו-35% דיווחו על הוראה מעודדת מעורבות), רובם אוהבים לקרוא (84%, כאשר 43% מהתלמידים אף אוהבים מאוד לקרוא) ובטוחים ביכולתם לקרוא (80%, כאשר 45% מהתלמידים אף מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא).

2.1.6 מידת האהבה לקריאה

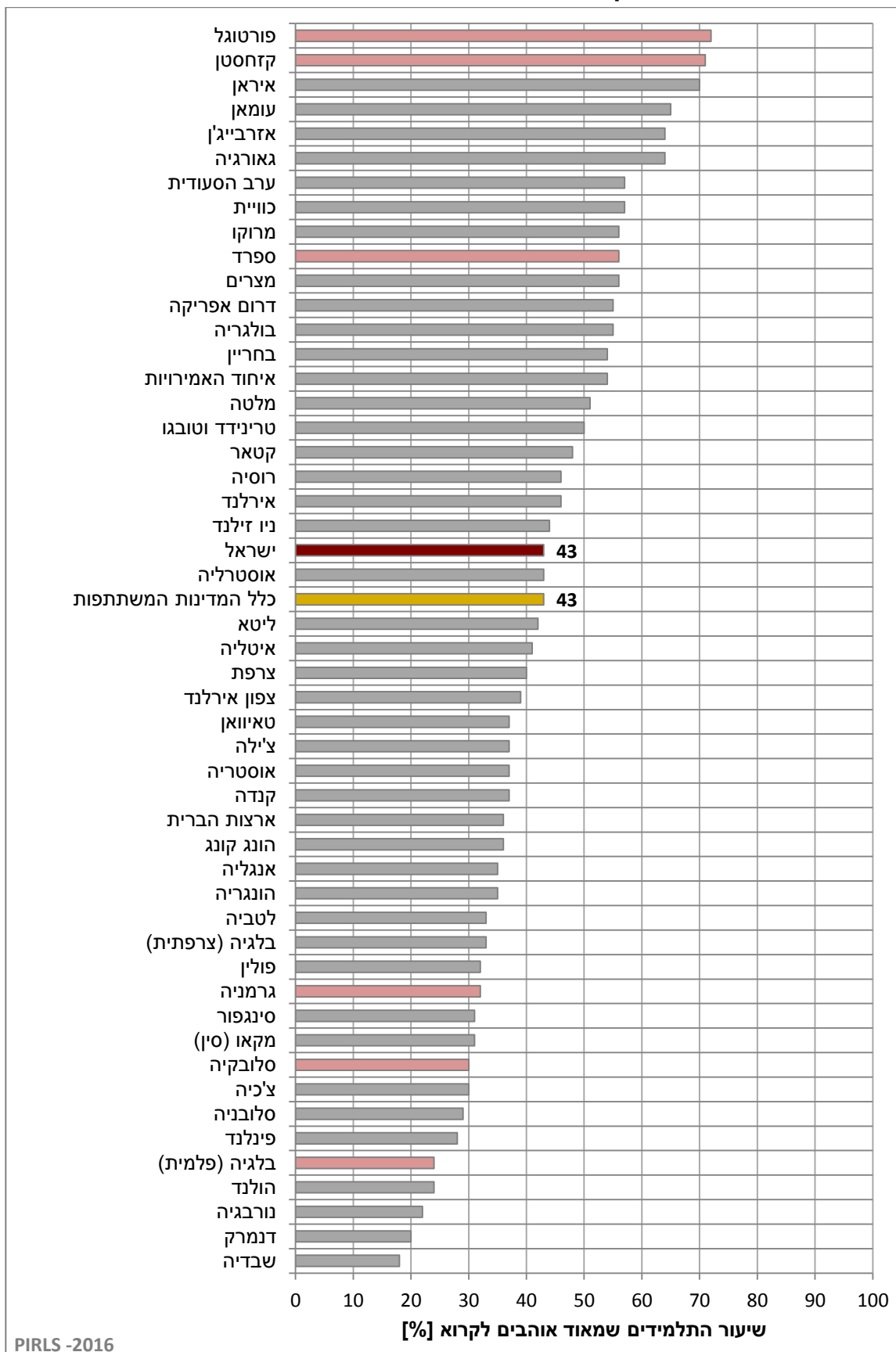
בתרשים 6.1 מוצגים שיעורי התלמידים שמאוד אוהבים לקרוא במדינות שהשתתפו במבחן פירלס 2016. המדינות מוצגות בסדר יורד לפי שיעור זה. כמעט מחצית מהתלמידים בישראל (43%, מקום 22 במדרג 50 המדינות שהשתתפו במחקר) דיווחו שהם מאוד אוהבים לקרוא, בדומה לממוצע המדינות המשתתפות (43%). ברם, בישראל שיעור גבוה יותר של תלמידים שלא אוהבים לקרוא (21%, לעומת 16% בממוצע המדינות, כמפורט בתרשים 6.2). בראש מדרג המדינות על פי מדד זה ממוקמות פורטוגל וקזחסטן (כ-72% מתלמידיהן מאוד אוהבים לקרוא) – שתיהן מדינות הדומות לישראל בממוצע הישגיהן בקריאה של טקסטים מודפסים – ובתחתיתו שבדיה (רק 18%). מבין יתר המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, הרי שגם בספרד שיעור התלמידים שמאוד אוהבים לקרוא (56%) מגבוה מאשר בישראל, ואלו השיעורים בבליה (הפלמית), בסלובקיה ובגרמניה נמוכים יותר (רק 24%, 30% ו-32% מתלמידיהן מאוד אוהבים לקרוא). מעניין לציין כי המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה אינן ממוקמות בצמרת מדרג המדינות על פי מדד זה – ברוסיה ובאירלנד שיעורי התלמידים שמאוד אוהבים לקרוא דומה לישראל (46%), ואילו בהונג-קונג (36%), סינגפור (31%) ופינלנד (28%) השיעורים נמוכים יותר. תמונה דומה נרשמה גם במחזור המחקר הקודם.

בתרשים 6.2 מוצגת התפלגות התלמידים לפי מידת אהבתם לקריאה בכלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. בבתי-ספר דוברי עברית, כשליש מהתלמידים (36%) דיווחו שהם שמאוד אוהבים לקרוא, ואילו כרבע מהתלמידים (25%) דיווחו שאינם אוהבים לקרוא. לעומת זאת, בבתי-ספר דוברי ערבית למעלה ממחצית התלמידים (60%) דיווחו שהם מאוד אוהבים לקרוא, ואילו רק כעשירית מהתלמידים (9%) לא אוהבים לקרוא. בכל האמור למידת האהבה לקריאה, ניתן לומר ששיעור התלמידים האוחזים בעמדות מאוד חיוביות גבוה משיעור אלו האוחזים בעמדות שליליות פי 1.5 (בלבד) בבתי-ספר דוברי עברית ופי 7 בבתי-ספר דוברי ערבית. הדבר משקף הבדל ניכר בין מגזרי השפה.

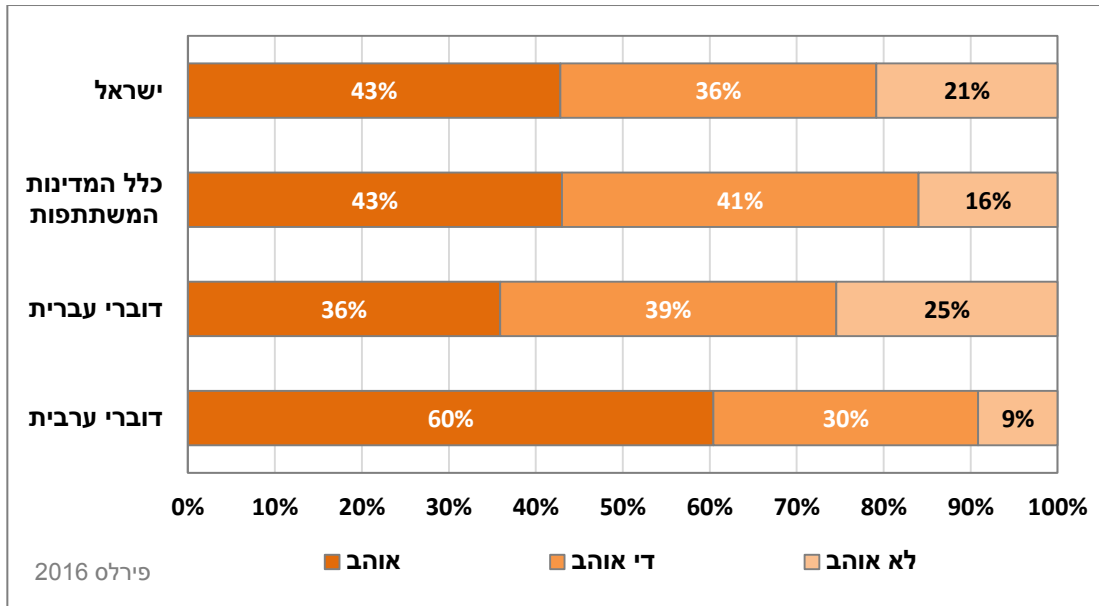
בתרשים 6.2 מוצגים גם ממוצעי הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים כפונקציה של מידת האהבה לקריאה בכלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. בממוצע המדינות המשתתפות נמצא קשר חיובי בין הישגי התלמידים בקריאה ובין מידת האהבה לקריאה. ממוצע ההישגים של תלמידים שדיווחו שהם מאוד אוהבים לקרוא גבוה ב-16 נקודות ממוצע ההישגים של תלמידים שדיווחו שהם די אוהבים לקרוא, ושל הללו גבוה ב-21 נקודות ממוצע ההישגים של תלמידים שדיווחו שאינם אוהבים לקרוא – ובמצטבר פער של 37 נקודות. בכלל ישראל לא נמצא קשר בין מידת האהבה לקריאה ובין הישגים בקריאה של טקסטים מודפסים, כאשר בכל מגזר שפה נמצא דגם קשר שונה. בבתי-ספר דוברי עברית, ממוצע ההישגים של תלמידים שדיווחו שהם מאוד אוהבים לקרוא גבוה מזה של יתר התלמידים (בכ-15 נקודות, אין הבדל של ממש בממוצעי ההישגים של תלמידים שדיווחו שהם די אוהבים או לא אוהבים לקרוא). לעומת זאת, בבתי-ספר דוברי ערבית, ממוצע ההישגים של תלמידים שדיווחו שהם די אוהבים לקרוא דווקא נמוך מזה של יתר התלמידים (ב-40 נקודות ביחס לתלמידים שמאוד אוהבים לקרוא וב-26 נקודות ביחס לתלמידים שלא אוהבים לקרוא. אמנם נמצא פער לא מבוטל בממוצעי ההישגים של שתי קבוצות התלמידים האחרונות, אלו שמאוד אוהבים לקרוא ואלו שלא אוהבים לקרוא, אך זה איננו מוגיע לכדי מובהקות סטטיסטית.

כאשר נבחנו ההישגים של התלמידים בקריאה בסביבה ממוחשבת, נמצאה תמונה מאוד דומה לזו שתוארה לעיל בעבור קריאה של טקסטים מודפסים (ראו לוח נ-4).

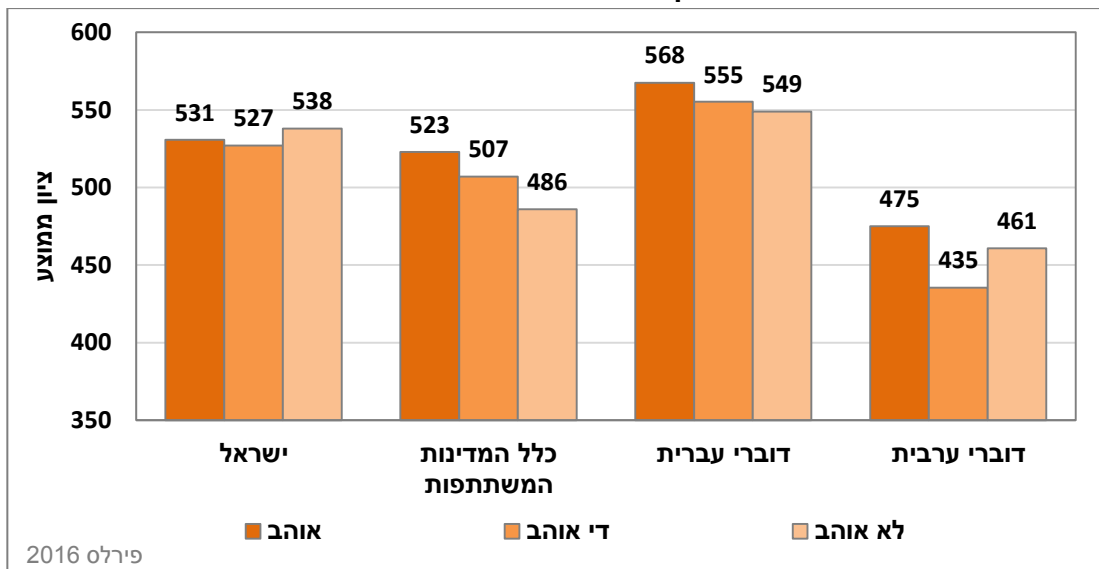
תרשים 6.1: שיעור התלמידים אשר דיווחו שהם מאוד אוהבים לקרוא בקרב כלל המדינות שהשתתפו במבחן פירלס 2016



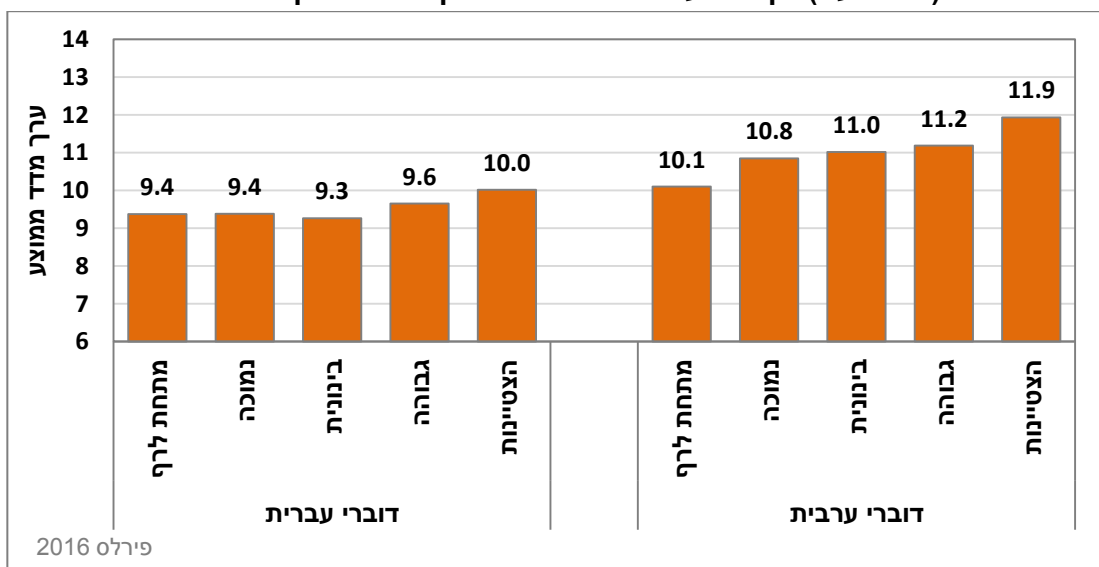
תרשים 6.2: מדד 'אוהב לקרוא' של תלמידי ישראל, לפי מגזר שפה התפלגות תלמידים לפי מידת האהבה לקריאה



הישגי תלמידים לפי מידת האהבה לקריאה



מידת האהבה (הממוצעת) לקריאה על פי רמות ההישג בקריאה של טקסטים מודפסים



בהשלמה לכך, **בתרשים 6.2** מוצג גם הממוצע במדד 'אוהב לקרוא' של התלמידים לפי רמות הישג שלהם בקריאה של טקסטים מודפסים. בכל אחד ממגזרי השפה, ככל שרמת הישג של התלמידים בקריאה גבוהה יותר כך מידת האהבה שלהם לקריאה גבוהה יותר. קשר חיובי זה יותר בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית. בבתי-ספר דוברי עברית הקשר ניכר רק בקרב תלמידים ברמות הישג בינונית עד הצטיינות, בעוד שלא נמצא הבדל בממוצע האהבה לקריאה בין תלמידים מרמת הישג נמוכה לאלו ברמת הישג שמתחת לסף. בהשוואה בין מגזרי השפה, הרי שבכל רמת הישג בקריאה התלמידים בבתי-ספר דוברי הערבית מגלים אהבה רבה יותר לקריאה מאשר עמיתיהם בבתי-ספר דוברי העברית.

בהלימה לממצאים הללו, הקשר בין מידת האהבה לקריאה להישגים בקריאה חזק יותר בבתי-ספר דוברי ערבית (מתאם פירסון $r=0.19$) מאשר בבתי-ספר דוברי עברית (מתאם פירסון $r=0.11$), ואילו בכלל ישראל לא נמצא כלל קשר שכזה (מתאם פירסון $r=0.00$).⁹

2.2.6 מידת הביטחון ביכולת לקרוא

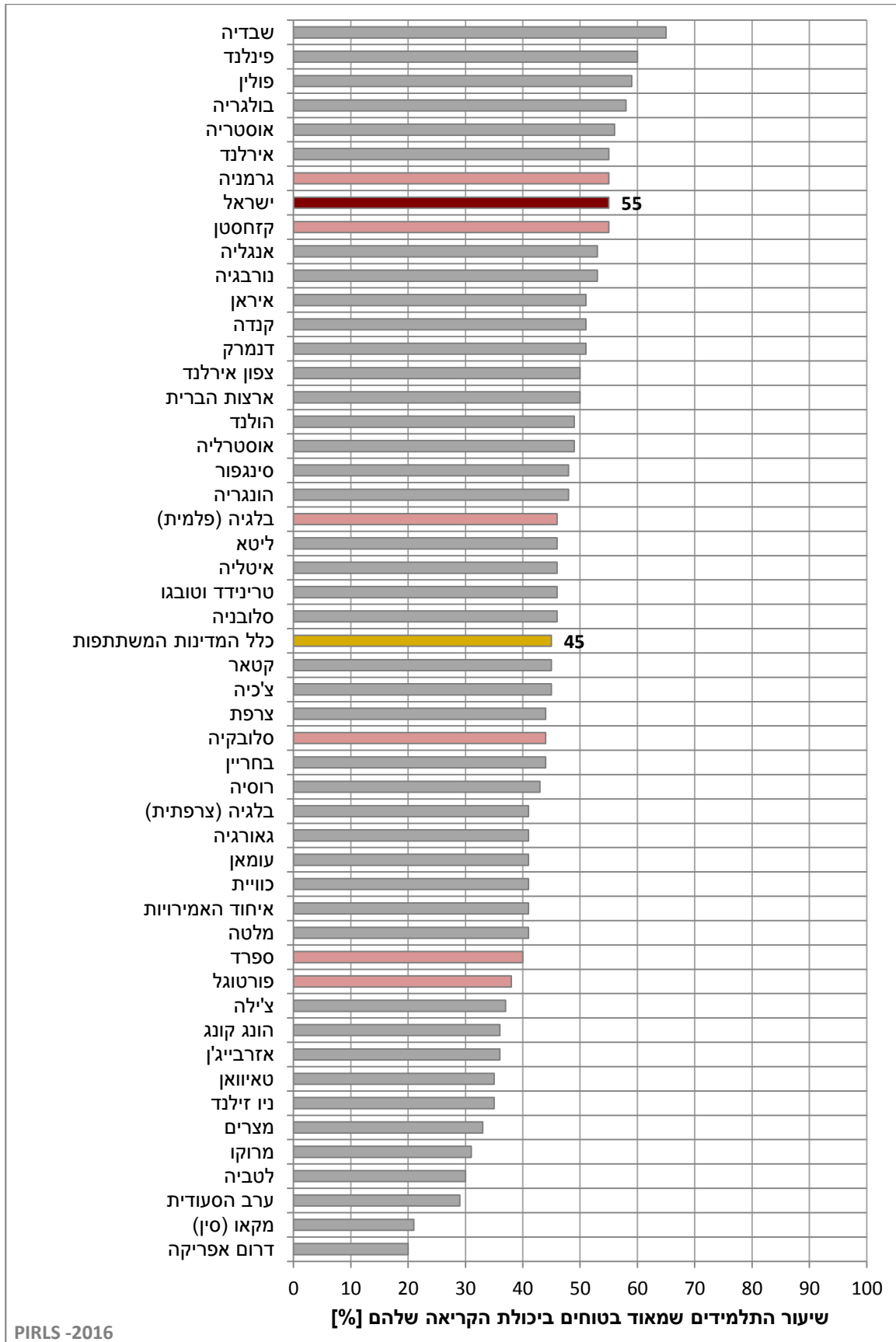
בתרשים 6.3 מוצגים שיעורי התלמידים שמאוד בטוחים ביכולתם לקרוא במדינות שהשתתפו במבחן פירלס 2016. המדינות מוצגות בסדר יורד לפי שיעור זה. למעלה ממחצית מהתלמידים בישראל (55%), מקום 8 במדרג 50 המדינות שהשתתפו במחקר) דיווחו שהם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא – גבוה ב-10% ממוצע המדינות המשתתפות (45%). בראש מדרג המדינות על פי מדד זה ממוקמות שבדיה ופינלנד (65% ו-60% מתלמידיהן דיווחו שהם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא, בהתאמה), ובתחתיתו דרום אפריקה ומקאו (סין) (רק כ-20%). מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, הרי ששיעורים דומים של תלמידים שדיווחו על ביטחון רב ביכולתם לקרוא נמצאו בגרמניה וקזחסטן (55%), ואלו השיעורים בפורטוגל, בספרד, בסלובקיה ובבלגיה (הפלמית) נמוכים יותר (38%, 40%, 44% ו-46% מתלמידיהן מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא). מעניין לציין כי פרט לפינלנד, המדינות בעלות הישגים הגבוהים ביותר בקריאה אינן ממוקמות בצמרת מדרג המדינות על פי מדד זה – באירלנד שיעורי התלמידים שדיווחו על שהינם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא דומה לישראל (55%), ואילו בסינגפור (48%), רוסיה (43%) והונג-קונג (36%) השיעורים נמוכים יותר. תמונה דומה נרשמה גם במחזור המחקר הקודם. מכך ניתן ללמוד כי ייתכן שקיימים הבדלים תרבותיים המשפיעים על האופן שבו תלמידים תופסים את עצמם ואת יכולותיהם ו/או מדווחים על עצמם, אף ללא קשר לרמת הישגיהם. בתרבויות מסוימות מקובל מבחינה חברתית להבליט יכולות וביטחון עד כדי תופעה של ביטחון יתר ביכולת, ואילו תרבויות אחרות מעודדות צניעות והימנעות מהחצנה של ביטחון עצמי. על כן יש להיזהר בהשוואת הנתונים האלה בין מדינות, תרבויות וקבוצות אוכלוסייה שונות בתוך מדינות.

בתרשים 6.4 מוצגת התפלגות התלמידים לפי מידת הביטחון של תלמידים ביכולתם לקרוא בכלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. מהתרשים עולה כי נמצאו הבדלים ניכרים בהתפלגות התלמידים לפי מידת הביטחון ביכולת הקריאה בין מגזרי השפה. בבתי-ספר דוברי עברית למעלה ממחצית תלמידים (58%) דיווחו שהם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא, ולצד זאת כשביעית (14%) מהתלמידים שדיווחו שאינם בטוחים ביכולתם לקרוא. לעומת זאת, בבתי-ספר דוברי ערבית פחות ממחצית התלמידים (45%) דיווחו שהם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא, ולצד זאת כרבע מהתלמידים (27%) דיווחו שאינם בטוחים ביכולתם לקרוא. בכל האמור למידת הביטחון ביכולת הקריאה, ניתן לומר ששיעור התלמידים האוחזים בעמדות מאוד חיוביות גבוה משיעור אלו האוחזים בעמדות שליליות פי 4 בבתי-ספר דוברי עברית ופי כ-1.7 (בלבד) בבתי-ספר דוברי ערבית. ממצא זה הפוך בכיוונו לממצא המקביל הנוגע למדד 'אוהב לקרוא'.

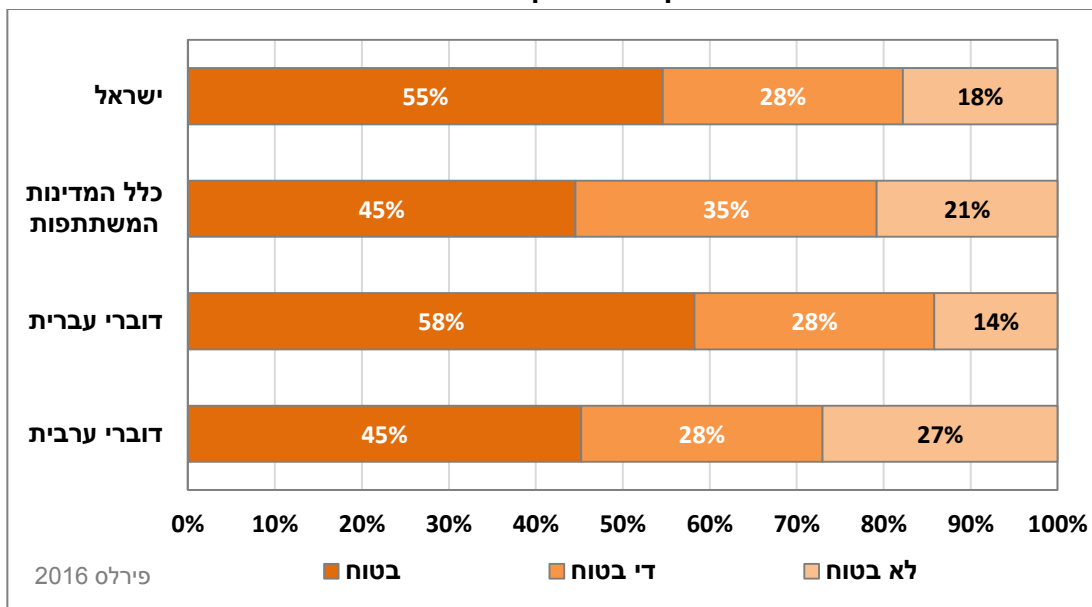
⁹ חשוב לציין כי פערים בהישגים בין קבוצות תלמידים שעמדוניהם שונות אינם בהכרח מצביעים על קשר ליניארי (מתאם) חזק בין עמדות והישגים. הדבר נובע מכך שמתאם פירסון מושפע במידה רבה מהשונויות ומפיזור הציונים בכל קבוצת אוכלוסייה (תלמידים שעמדתם חיובית מאוד, די חיובית או שלילית) וביניהן, וכן מתייחס לערך המדד של כל תלמיד ולא באופן קטגוריאלי לשיוכו לקבוצת אוכלוסייה. הדבר תקף עבור על המשתנים להלן.

במקרה לעיל, התלמידים בבתי-הספר דוברי הערבית אוהבים יותר לקרוא (באופן כללי, וגם בפילוח לפי רמות הישג) אך הישגיהם נמוכים יותר, בהשוואה לתלמידים בבתי-ספר דוברי עברית, דבר המתבטא בהעדר קשר בין מידת האהבה לקריאה להישגים בקריאה בכלל ישראל.

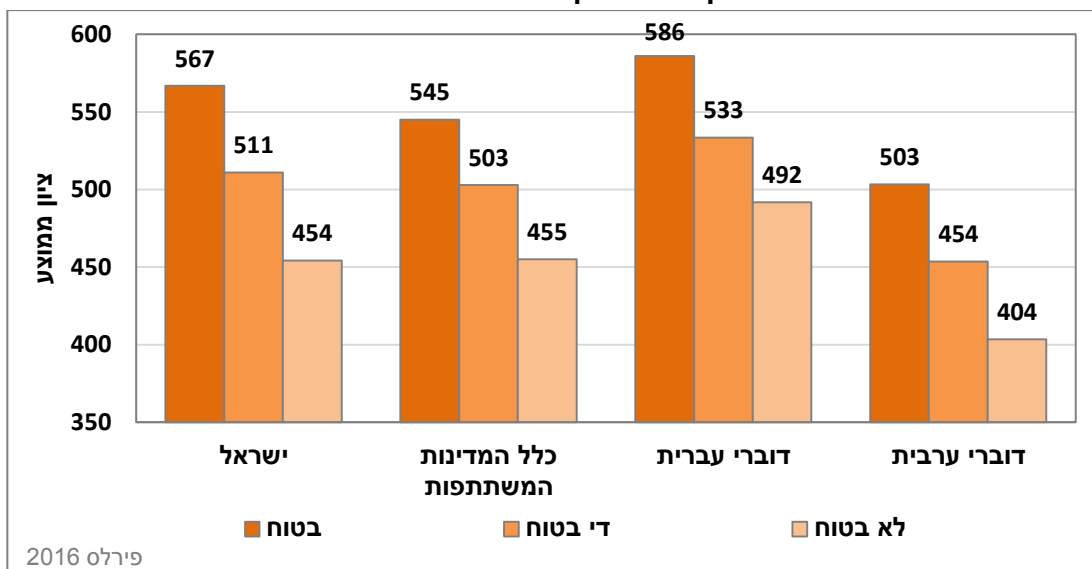
תרשים 6.3: שיעור התלמידים אשר דיווחו שהם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא בקרב כלל המדינות שהשתתפו במבחן פירלס 2016



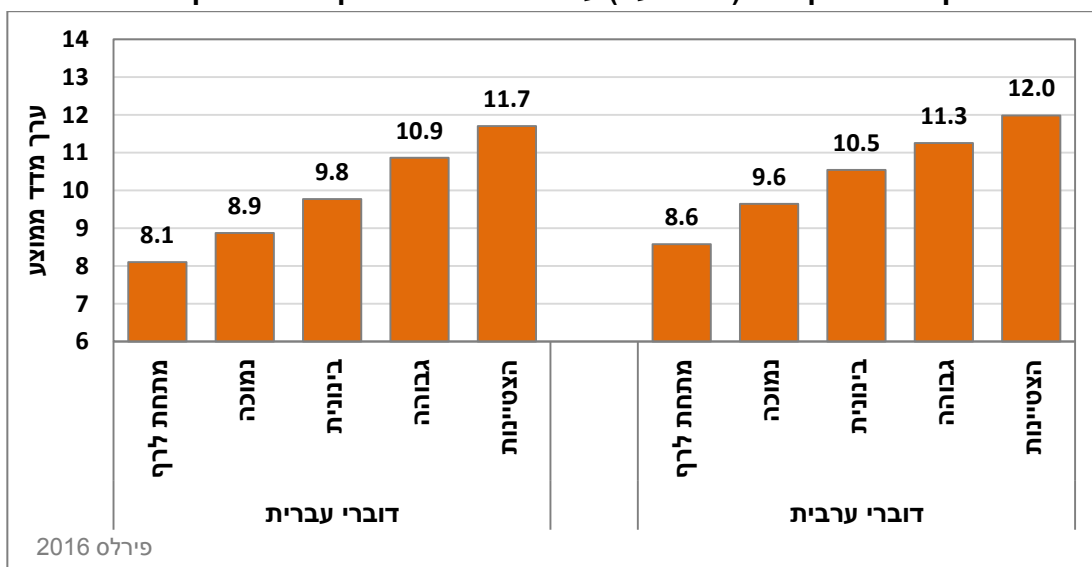
תרשים 6.4: מדד 'בטוח ביכולת לקרוא' של תלמידי ישראל, לפי מגזר שפה התפלגות תלמידים לפי מידת הביטחון ביכולת הקריאה



הישגי תלמידים לפי מידת הביטחון ביכולת הקריאה



מידת הביטחון היכולת הקריאה (הממוצעת) על פי רמות ההישג בקריאה של טקסטים מודפסים



בתרשים 6.4 מוצגים גם ממוצעי הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים כפונקציה של מידת הביטחון ביכולת לקרוא בכלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. בממוצע המדינות המשתתפות, בכלל ישראל ובכל אחד ממגזרי השפה בנפרד נמצא קשר חיובי חזק בין הישגי התלמידים בקריאה ובין מידת הביטחון ביכולת לקרוא. בכלל המדינות המשתתפות, ממוצע הישגי התלמידים שדיווחו שהם מאוד בטוחים ביכולתם לקרוא גבוה ב-42 נקודות ממוצע הישגי תלמידים שדיווחו שהם די בטוחים ביכולתם לקרוא, ושל הללו גבוה ב-48 נקודות ממוצע הישגי תלמידים שדיווחו כי אינם בטוחים ביכולתם לקרוא – ובמצטבר פער של 90 נקודות. בכלל ישראל הפערים המקבילים גדולים אף יותר (56 ו-57 נקודות, בהתאמה). בכל אחד ממגזרי השפה נמצא שהפער המצטבר בין ממוצעי הישגים של תלמידים שמאוד בטוחים ביכולתם לאלו שאינם בטוחים ביכולתם עומד על כמעט 100 נקודות.

כאשר נבחנו ההישגים של התלמידים בקריאה בסביבה ממוחשבת, נמצאה תמונה מאוד דומה לזו שתוארה לעיל בעבור קריאה של טקסטים מודפסים, אף כי הפערים המצטברים בין הישגי תלמידים שמאוד בטוחים ביכולתם בקריאה לאלו שאינם בטוחים ביכולתם בקריאה גבוהים מעט יותר בקריאה מסורתית (96 נקודות בבתי-ספר דוברי עברית ו-99 נקודות בבתי-ספר דוברי ערבית) מאשר בקריאה דיגיטלית (90 נקודות ו-88 נקודות, בהתאמה) (ראו **לוח נ-4**).

בהשלמה לכך, **בתרשים 6.4** מוצג גם הממוצע במדד 'בטוח ביכולת לקרוא' של התלמידים לפי רמות הישג שלהם בקריאה של טקסטים מודפסים. בכל אחד ממגזרי השפה, ככל שרמת הישג של התלמידים בקריאה גבוהה יותר כך מידת ביטחון שלהם ביכולתם לקרוא גבוהה יותר. בהשוואה בין מגזרי השפה, הרי שבכל רמת הישג בקריאה התלמידים בבתי-ספר דוברי הערבית מדווחים על ביטחון רב יותר ביכולתם לקרוא מאשר עמיתיהם בבתי-ספר דוברי העברית (ניכר בעיקר ברמות הישג הנמוכה והבינונית).

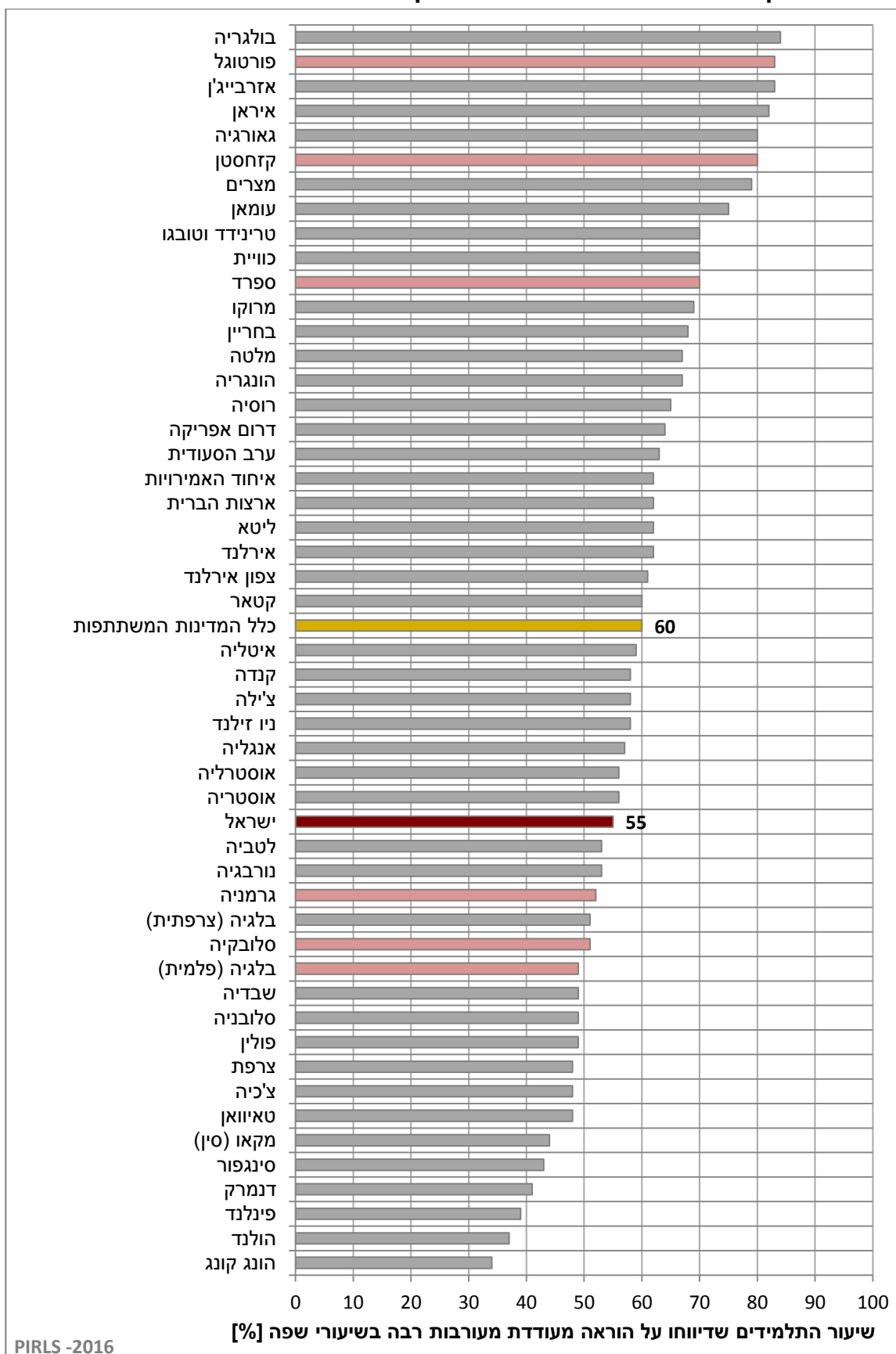
בהלימה לממצאים הללו, הקשר בין מידת הביטחון ביכולת הקריאה להישגים בקריאה חזק מאוד בכלל ישראל (מתאם פירסון $r=0.46$) ובכל מגזר שפה בנפרד (מתאם פירסון כ- $r=0.47$).

3.2.6 עידוד מעורבות בלמידה בשיעורי שפה

בתרשים 6.5 מוצגים שיעורי התלמידים שדיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה במדינות שהשתתפו במבחן פירלס 2016. המדינות מוצגות בסדר יורד לפי שיעור זה. למעלה ממחצית מהתלמידים בישראל (55%, מקום 32 במדרג 50 המדינות שהשתתפו במחקר) דיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה, נמוך במעט ממוצע המדינות המשתתפות (60%). בראש מדרג המדינות על פי מדד זה ממוקמת בולגריה (84% מתלמידיה דיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה), ובתחתיתו הונג קונג (רק כ-20%). מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, הרי ששלוש מדינות ממוקמות בצמרת המדרג ונרשמו בהם שיעורי דיווח על הוראה מעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה הגבוהים מזה שנרשם בישראל – פורטוגל (83%), קזחסטן (80%) וספרד (70%) – ואילו ביתר שלוש המדינות נרשמו שיעורים נמוכים אך במעט – גרמניה, סלובקיה ובלגיה (הפלמית) (כ-50%). גם במדד זה, המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה אינן ממוקמות בצמרת מדרג המדינות – ברוסיה (65%) ובאירלנד (62%) שיעורי התלמידים שדיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה אמנם גבוה מאשר בישראל, אך בסינגפור (43%), פינלנד (39%) וכאמור הונג-קונג (34%) השיעורים נמוכים הרבה יותר והן סוגרות את המדרג. תמונה דומה נרשמה גם במחזור המחקר הקודם.

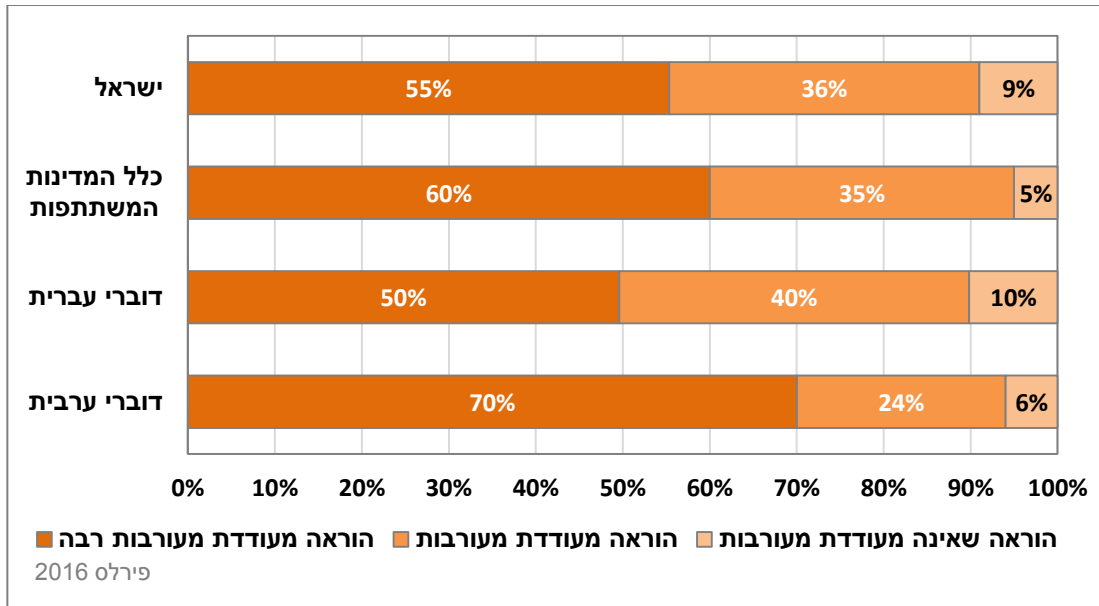
בתרשים 6.6 מוצגת התפלגות התלמידים לפי מידת עידוד המעורבות בשיעורי שפה בכלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. מהתרשים עולה כי התפלגות התלמידים לפי מדד זה בכלל ישראל אמנם דומה לממוצע המדינות המשתתפות, אך שונה בין מגזרי השפה. בבתי-ספר דוברי עברית, כמחצית התלמידים (50%) דיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה, שיעור הגבוה פי 5 משיעור אלו שדיווחו על הוראה שאיננה מעודדת מעורבות (10%). בבתי-ספר דוברי ערבית, מרבית התלמידים (70%) דיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה, שיעור הגבוה פי 12 משיעור אלו שדיווחו על הוראה שאיננה מעודדת מעורבות (6% בלבד).

תרשים 6.5: שיעור התלמידים אשר דיווחו על הוראה מעודדת מעורבות רבה בשיעור שפה בקרב כלל המדינות שהשתתפו במבחן פירלס 2016

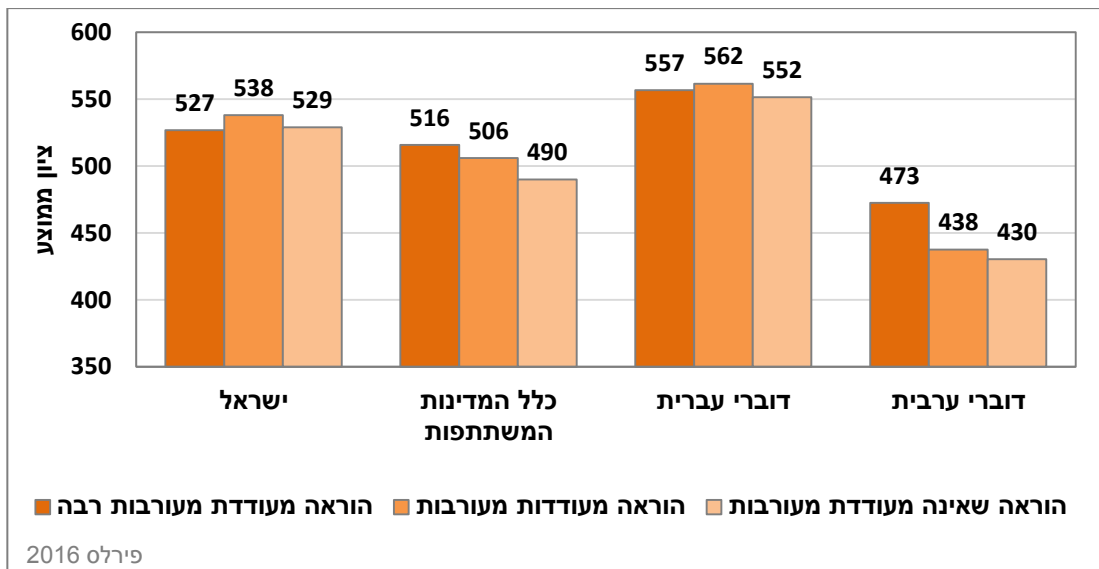


PIRLS -2016

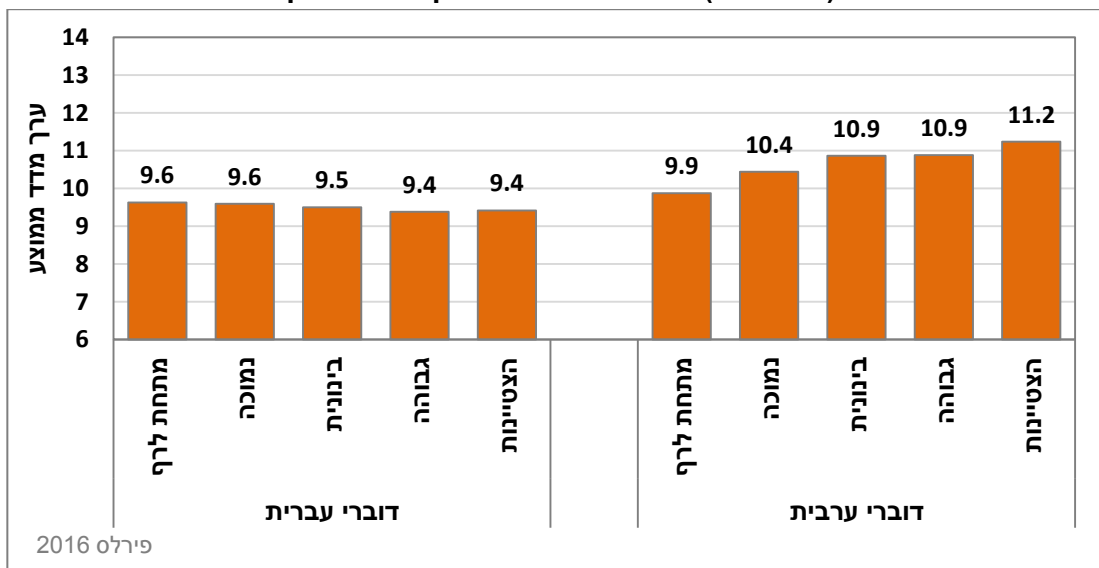
תרשים 6.6: מדד 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' של תלמידי ישראל, לפי מגזר שפה התפלגות תלמידים לפי מידת עידוד המעורבות בשיעורי שפה



הישגי תלמידים לפי מידת עידוד המעורבות בשיעורי שפה



מידת עידוד המעורבות (הממוצעת) על פי רמות ההישג בקריאה של טקסטים מודפסים



בתרשים 6.6 מוצגים גם ממוצעי הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים כפונקציה של מידת עידוד המעורבות בשיעורי שפה בכלל ישראל, בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזר שפה. בממוצע המדינות המשתתפות, נמצא קשר חיובי חלש בין הישגי התלמידים בקריאה ובין מידת עידוד המעורבות בשיעורי שפה. בכלל המדינות המשתתפות, ממוצע הישגי התלמידים שדיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה גבוה ב-10 נקודות ממוצע הישגי תלמידים שדיווחו על הוראה המעודדת מעורבות בשיעורי שפה, ושל הללו גבוה ב-16 נקודות ממוצע הישגי תלמידים שדיווחו על הוראה שאינה מעודדת מעורבות בשיעורי שפה – ובמצטבר פער של 26 נקודות. בעוד בבתי-ספר דוברי ערבית נמצא שממוצע ההישגים של תלמידים שדיווחו על הוראה מעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה גבוה בכ-40 נקודות מהישגי יתר התלמידים, הרי שבבתי-ספר דוברי ערבית לא נמצאו הבדלים בולטים בהישגי התלמידים לפי מידת המעורבות בשיעורי שפה.

כאשר נבחנו ההישגים של התלמידים בקריאה בסביבה ממוחשבת, נמצאה תמונה מאוד דומה לזו שתוארה לעיל בעבור קריאה של טקסטים מודפסים. בניגוד למדד 'בטוח ביכולת הקריאה', הרי שבמדד זה נמצא שהפער המצטבר בין הישגי תלמידים שדיווחו על הוראה מעודדת מעורבות רבה לאלו שדיווחו על הוראה שאינה מעודדת מעורבות גבוה מעט יותר בסביבה הממוחשבת מאשר בקריאה של טקסטים מודפסים (53 נקודות ו-43 נקודות, בהתאמה). ממצא זה נרשם רק בבתי-ספר דוברי ערבית (ראו **לוח נ-4**).

בהשלמה לכך, **בתרשים 6.6** מוצג גם הממוצע במדד 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' של התלמידים לפי רמות ההישג שלהם בקריאה של טקסטים מודפסים. בבתי-ספר דוברי ערבית ככל שרמת ההישג של התלמידים בקריאה גבוהה יותר כך מידת עידוד המעורבות בשיעורי שפה גבוהה יותר (ניכר בעיקר בקרב תלמידים שרמת ההישג שלהם היא עד בינונית). בניגוד לכך, בבתי-ספר דוברי ערבית, ממוצע עידוד המעורבות בשיעורי שפה דומה בקרב תלמידים בכל רמות ההישג.

בהלימה לממצאים הללו, נמצא קשר חלש בין מידת עידוד המעורבות בלמידה בשיעורי שפה להישגים בקריאה רק בבתי-ספר דוברי ערבית (מתאם פירסון $r=0.13$).

6.2.4 עמדות התלמידים כלפי קריאה - במבט פנים-ישראלי, לפי מגדר

בלוח נ-1 מוצגים ממוצעי הישגי התלמידים ושיעורם היחסי לפי עמדותיהם בכל מדד, לפי מגזר שפה ומגדר. מן הלוח עולה כי בשלושת היבטי המוטיבציה, המסוגלות וההקשר הלימודי, שיעורי הבנות שעמדותיהן מאוד חיוביות כלפי קריאה גבוהים משיעורים הבנים, הן בבתי-ספר דוברי ערבית (ב-4% עד 11%) והן בבתי-ספר דוברי ערבית ובמידה ניכרת אף יותר (ב-14% עד 23%).

דפוסי הקשר, אם קיימים, בין עמדות תלמידים ובין הישגיהם בקריאה דומים בין בנים ובין בנות בבתי-ספר דוברי ערבית, וכך גם הפערים בהישגים בין תלמידים שעמדותיהם מאוד חיוביות לאלו שעמדותיהם שליליות. גם בבתי-ספר דוברי ערבית, דפוסי הקשר בין עמדות תלמידים ובין הישגיהם בקריאה דומים בין בנים ובין בנות, למעט במדד 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'. במדד זה נמצא בקרב בנות כי ככל שהדיווח על עידוד מעורבות גבוה יותר כך ההישגים גבוהים יותר (פער מצטבר של 72 נקודות בין תלמידות שדיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה לאלה שדיווחו על הוראה שאינה מעודדת מעורבות), ואילו בקרב בנים נמצא שהישגי תלמידים שדיווחו על הוראה שמעודדת מעורבות רבה גבוהים הן מהישגי תלמידים שדיווחו על הוראה שמעודדת מעורבות (ב-35 נקודות) והן מאלו שדיווחו על הוראה שאינה מעודדת מעורבות (רק ב-22 נקודות). כמו כן, בבתי-ספר דוברי ערבית קשר בין אהבה לקריאה לבין הישגים בקריאה נמצא רק בקרב בנות (מתאם פירסון $r=0.24$) אך לא בקרב בנים.

6.2.5 עמדות התלמידים כלפי קריאה - במבט פנים-ישראלי, לפי רקע חברתי-כלכלי

בלוח נ-2 מוצגים ממוצעי הישגי התלמידים ושיעורם היחסי לפי עמדותיהם בכל מדד, לפי מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי. מן הלוח¹⁰ עולה כי קיים הבדל משמעותי בין המדד 'אוהב לקרוא' למדדים 'בטוח ביכולת לקרוא' ו-'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'. במדד 'אוהב לקרוא' נמצא כי התפלגות התלמידים בשלוש הרמות – מאוד אוהב, די אוהב, לא אוהב – מאוד דומה בכל קבוצות הרקע החברתי-כלכלי (הדבר ניכר בעיקר בבתי-ספר דוברי עברית). זאת ועוד, בכל מגזר שפה, גם דפוסי הקשר בין עמדות תלמידים ובין הישגיהם בקריאה דומים בין קבוצות הרקע החברתי-כלכלי (שוב, הדבר ניכר בעיקר בבתי-ספר דוברי עברית). כמו כן, בבתי-ספר דוברי ערבית קשר בין אהבה לקריאה לבין הישגים בקריאה נמצא רק בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (מתאם פירסון $r=0.26$) אך לא בקרב אלו מרקע בינוני.

לעומת זאת, במדדים 'בטוח ביכולת לקרוא' ו-'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' נמצא הבדל בין קבוצות הרקע החברתי-כלכלי, ולעיתים אף נמצאו הבדלים ניכרים במגמות בין מגזרי השפה. במדד 'בטוח ביכולת לקרוא', ככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר כך שיעורי התלמידים שעמדותיהם מאוד חיוביות גבוהים יותר ושיעורי התלמידים שעמדותיהם שליליות נמוכים יותר. כמו כן, בכל אחד ממגזרי השפה, הפער בממוצעי הישגים בין תלמידים שעמדותיהם מאוד חיוביות לתלמידים שעמדותיהם שליליות – פער גדול לכשעצמו בכל קבוצת רקע חברתי-כלכלי - הוא גדול וניכר יותר בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. תמונה דומה התקבלה גם במדד 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' בבתי-ספר דוברי ערבית, אך לא בבתי-ספר דוברי עברית. באחרונים נמצא שככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר כך שיעורי התלמידים שעמדותיהם מאוד חיוביות (קרי מדווחים על הוראה מעודדת מעורבות רבה בשיעורי שפה) דווקא נמוכים יותר.

6.2.6 עמדות התלמידים כלפי קריאה – במבט פנים-ישראלי, לפי סוג פיקוח (בבתי"ס דוברי עברית)

בלוח נ-3 מוצגים ממוצעי הישגי התלמידים ושיעורם היחסי לפי עמדותיהם בכל מדד, לפי סוג הפיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד).

מהשוואה בין תלמידים מבתי-ספר בסוגי הפיקוח השונים, ממלכתי וממ"ד, עולה כי התפלגויות התלמידים בשלוש הרמות בכל אחד מההיבטים הנוגעים ללומד שנסקרו לעיל (מוטיבציה ואמונה בנוגע לעצמי כלומד, קרי במדדים 'אוהב לקרוא' ו'בטוח ביכולת הקריאה', בהתאמה) דומה מאוד בשני סוגי הפיקוח. במדדים אלו גם דפוסי הקשר בין הישגי התלמידים ובין עמדותיהם דומים בשני סוגי הפיקוח, אף כי הפער בממוצעי הישגים בין תלמידים שעמדותיהם מאוד חיוביות לתלמידים שעמדותיהם שליליות גדול קצת יותר (בכ-10 נקודות) בקרב תלמידים מבתי-ספר בפיקוח הממ"ד.

לעומת זאת, במדד 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה' נמצא בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי שיעור התלמידים שדיווחו על הוראה במעודדת מעורבות רבה יותר ושיעור התלמידים שדיווחו על הוראה שאינה מעודדת מעורבות נמוך יותר, זאת בהשוואה לשיעורים המקבילים בבתי-ספר בפיקוח הממ"ד. עוד מסתמן כי רק בבתי-ספר בפיקוח הממ"ד – הישגיהם של תלמידים שדיווחו על הוראה שאינה מעודדת מעורבות נמוכים במקצת מהישגי עמיתיהם שדיווחו על הוראה שמעודדת מעורבות או מעורבות רבה.

¹⁰ הנתונים מוצגים עבור כל קבוצות הרקע החברתי-כלכלי בבתי-ספר דוברי עברית, ועבור קבוצות הרקע החברתי-כלכלי הבינונית והנמוכה בבתי-ספר דוברי ערבית, מפאת גודלו של פלח האוכלוסייה מרקע חברתי-כלכלי גבוה בבתי-ספר במגזרים השונים.

בתרשים 6.7 מוצגים ממוצעי מדדי עמדות התלמידים כלפי קריאה¹¹ אל מול הישגי התלמידים בקריאה בכל אחת מהמדינות שהשתתפו במחקר, וכן מוצג קו המגמה הבין-לאומי.¹² במחקרים קודמים, דוגמת טימס¹³ ופיזה¹⁴ ואף במחזורי מחקר קודמים של פירלס¹⁵, התגלתה תופעה לפיה הקשרים שבין מדדי מוטיבציה, מסוגלות והקשר לימודי לבין הישגים בתחומי הדעת שבמוקד המחקרים הם שליליים כאשר בוחנים אותם בהקשר בין-לאומי או בין-תרבותי (כלומר בין מדינות) ואילו כאשר בוחנים אותם בתוך מדינה או קבוצה תרבותית, מתגלה קשר חיובי. כך לדוגמה, במדינות מזרח אסיה (סינגפור והונג-קונג) שהן בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה, ממוקמות דווקא בחלק התחתון של המדרגים לפי שיעורי תלמידים שעמדוניהם חיוביות מאוד וגם ממוצעי המדדים בהם אינם מהגבוהים מבין המדינות המשתתפות. ובה בעת, גם במדינות מזרח אסיה, כמו בכמעט כל המדינות המשתתפות, נמצאו קשרים חיוביים בין עמדות תלמידים ובין ההישגים בקריאה. חריג לכך הוא המדד 'ביטחון ביכולת הקריאה' בו נמצא דווקא קשר חיובי הן בין מדינות והן בתוך מדינות.

אולם, חשוב להדגיש המגמות הללו הן בעיקרן תוצאה של המדינות בעלות ההישגים הנמוכים ביותר בקריאה, שהן מדינות שאינן חברות ב-OECD וברובן מדינות ערב. ללא מדינות אלה, בכל שלושת המדדים מתקבל קו מגמה יחסית מאוזן. על כן, נראה כי מדינות שאינן חברות ב-OECD, אשר מאופיינות ברובן בכלכלה חלשה ובהישגים נמוכים בקריאה, מתאפיינות בממוצעים גבוהים יחסית בהיבטי המוטיבציה וההקשר הלימודי (אך לא בטחון ביכולת הקריאה) בהשוואה למדינות החברות ב-OECD, המאופיינות ברובן בכלכלה חזקה ובהישגים גבוהים בקריאה. תופעה דומה, במדדים אלה, ניתן לזהות כאשר משווים בישראל תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית ותלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית.

בכל התרשימים, ישראל ממוקמת ממש על קו המגמה, אך מיקומה היחסי שונה במדדים השונים, וזאת גם בהלימה לממצאים הנוגעים לשיעורי התלמידים שעמדוניהם מאוד חיוביות (תרשימים 6.1, 6.3 ו-6.5). ישראל בולטת בהיבט 'ביטחון ביכולת הקריאה', עם ממוצע במדד (10.3) הגבוה מממוצע המדינות המשתתפות ואף מדורגת בצמרת (מקום 8) במדרג 50 המדינות על פי שיעור התלמידים שמאוד בטוחים ביכולת הקריאה שלהם (55% בישראל, לעומת 45% בממוצע המדינות). בהיבט 'אהבה לקריאה' ישראל מאוד קרובה לממוצע המדינות המשתתפות הן בממוצע המדד בישראל (9.9) והן בדירוג (מקום 22) במדרג המדינות על פי שיעור התלמידים שמאוד אוהבים לקרוא (43% הן בישראל והן בממוצע המדינות). בהיבט 'עידוד מעורבות בלמידה בשיעורי שפה' ישראל אף מתחת לממוצע המדינות המשתתפות, דבר המתבטא בממוצע מדד נמוך יחסית (9.8) ובדירוג נמוך יחסית (מקום 32) במדרג המדינות על פי שיעור התלמידים שדיווחו על הוראה המעודדת מעורבות רבה (רק 55% בישראל, לעומת 60% בממוצע המדינות).

¹¹ כאמור בתיבה 3.4, בכל מדד נקבע ממוצע המדינות המשתתפות ל-10 נקודות, וערך זה מוצג בקו אנכי בתרשימים.

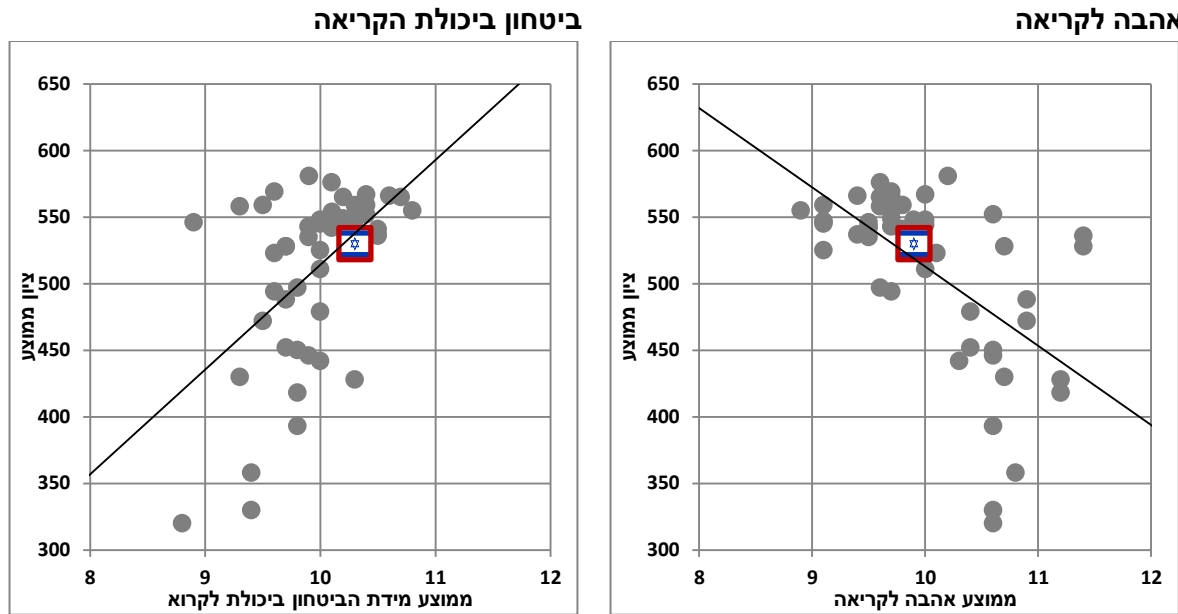
¹² ברמה הבין-לאומית נמצאו קשרים דומים לא רק בין ממוצעי המדד בכל אחד משלושת היבטי המוטיבציה, המסוגלות וההקשר הלימודי בכיתה ובין ממוצע ההישגים בקריאה של תלמידי המדינה, אלא גם בין שיעורי התלמידים בכל מדינה שאוחזים בעמדות חיוביות מאוד כלפי קריאה בכל אחד מן ההיבטים הנ"ל ובין ממוצע ההישגים בקריאה. הנתונים לא מוצגים.

¹³ ראו פרק 5 בדוח מחקר טימס 2015 באתר ראמ"ה, בקישור: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/TIMSS_2015.htm

¹⁴ ראו פרק 8 בדוח מחקר פיזה 2015 באתר ראמ"ה, בקישור: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/PISA_2015.htm

¹⁵ ראו פרק 5 בדוח מחקר פירלס 2011 באתר ראמ"ה, בקישור: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/PIRLS+2011.htm>

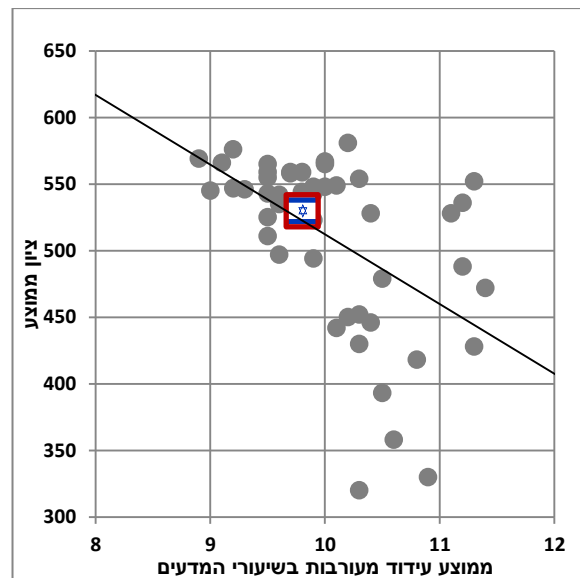
תרשים 6.7: ממוצע הישגים בקריאה כפונקציה של ממוצע מדדי עמדות תלמידים*, בקרב המדינות המשתתפות**



הערות

* כאמור בתיבה 3.4, בכל מדד נקבע ממוצע המדינות המשתתפות ל-10 נקודות.
 ** 50 מדינות השתתפו במחזור מחקר 2016, ישראל מסומנת בדגל ישראל מוקף במסגרת אדומה

עידוד מעורבות בלמידה בשיעורי שפה



בלוח 6.1 מוצגות עוצמות הקשרים (מתאם פירסון) בין שלושת המדדים, המשקפים את היבטי המוטיבציה, המסוגלות וההקשר הלימודי ובין הישגים בקריאה, ובין עצמם, בכל מגזר שפה בנפרד. תחילה נתייחס לקשר בין המדדים להישגים הלימודיים. כאמור, במדינות רבות שהשתתפו במחקר ובכללן ישראל, נמצא קשר חיובי בין כל אחד משלושת המדדים הללו ובין הישגים בקריאה. מעניין לציין כי בכל אחד ממגזרי השפה בישראל, הקשר החזק ביותר נרשם עם הממד 'ביטחון ביכולת לקרוא', ואחריו בסדר יורד עם המדדים 'אהבה לקריאה' ו-'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'. יתכן ומקור הקשר החיובי החזק בין 'ביטחון ביכולת לקרוא' והישגים בקריאה (לא רק בישראל) בכך שלאורך שנת הלימודים, התלמידים מקבלים משוב על ביצועיהם, אם באמצעות ציונים על עבודות ומבחנים בשפה או באמצעות גיליונות הערכה ואם באמצעות משוב בעל פה במהלך השיעורים ותהליך הלמידה, אשר משפיע על ביטחונם ביכולת ומשקף את הישגיהם. בעוד הקשר בין הישגים בקריאה ל'ביטחון ביכולת בקריאה' נמצא בעוצמת קשר דומה בבת-ספר משני מגזרי השפה, הרי שהקשר בין הישגים בקריאה ובין 'אהבה לקריאה' חזק יותר בקרב תלמידים בבת-ספר דוברי ערבית (בהשוואה לבת-ספר דוברי עברית), ואילו הקשר בין הישגים בקריאה ובין 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'

מתקיים רק בבתי-ספר דוברי ערבית (אך לא באלו דוברי עברית).¹⁶ ממצא זה מצריך בחינה מעמיקה. בבחינת הקשרים בין מדדי המוטיבציה השונים, נמצא כי בכל מגזר שפה בנפרד, הקשר החזק ביותר הוא בין 'אהבה לקריאה' ובין 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה', ואחריו בסדר יורד הקשרים בין 'ביטחון ביכולת הקריאה' לבין 'אהבה לקריאה' ולבין 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'. הקשרים הללו חזקים יותר בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית.

לוח 6.1: מתאמים בין היבטי המוטיבציה, המסוגלות, ההקשר הלימודי וההישגים בקריאה בכל מגזר שפה בנפרד

מגזר שפה			מתאם בין היבטים	
דוברי ערבית	=	דוברי עברית		
0.46	=	0.48	הביטחון ביכולת הקריאה	– הישגים לימודיים
0.19	>	0.11	אהבה לקריאה	– הישגים לימודיים
0.13	>	-0.03	עידוד מעורבות בשיעורי שפה	– הישגים לימודיים
0.56	>	0.49	אהבה לקריאה	– עידוד מעורבות בשיעורי שפה
0.29	>	0.21	אהבה לקריאה	– הביטחון ביכולת הקריאה
0.21	>	0.09	הביטחון ביכולת הקריאה	– עידוד מעורבות בשיעורי שפה

יש לזכור כי הקשרים הללו בין מדדי המוטיבציה, המסוגלות וההקשר הלימודי לבין הישגים בקריאה אינם מלמדים על יחסי סיבה תוצאה. מקובל לחשוב על מדדי המוטיבציה, המסוגלות וההקשר הלימודי ככאלו הגורמים ומשפיעים על התנהגויות ובכללן למידה, אך מתקבלת על הדעת גם השפעה בכיוון הפוך, כלומר שלמידה, המובילה להישגים גבוהים יותר ולמשוב חיובי, תשפיע על התלמידים המודעים להצלחתם ותחזק בקרבם את תחושת הביטחון ביכולת לקרוא, תגביר את המוטיבציה שלהם ואת מידת האהבה לקריאה וההנאה שהם שואבים ממנה, ותצבע בצבע ורוד את תפיסתם את ההקשר הלימודי ואת ההוראה. בה בעת, אפשר וקיים גורם חיצוני אשר משפיע באופן דומה על ההישגים ועל המדדים הללו.

¹⁶ ממצא זה דומה בכיוונו לקשרים בין המדדים המקבילים לבין הישגים במתמטיקה בקרב תלמידי כיתות ח', כפי שנמצא במחקר טימס 2015.

לוח נ-1: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי עמדותיהם כלפי קריאה, בפילוח לפי מגזר שפה ומגדר

בתי-ספר דוברי ערבית		בתי-ספר דוברי עברית		מגדר	היבט
בנות	בנים	בנות	בנים		
486	458	569	565	מאוד אוהב	מדד: 'אהבה לקריאה'
72%	49%	41%	31%	די אוהב	
449	427	558	552	לא אוהב	
24%	37%	39%	38%	פער בממוצע ההישגים בין "מאוד אוהב" ל"לא אוהב"	
459	461	551	547	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	
4%	14%	21%	31%	מאוד בטוח	מדד: 'ביטחון ביכולת הקריאה'
27	-4	18	18	די בטוח	
0.24	0.09	0.11	0.12	לא בטוח	
506	500	589	582	פער בממוצע ההישגים בין "מאוד בטוח" ל"לא בטוח"	
52%	38%	60%	56%	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	
467	438	530	536	הוראה מעודדת מעורבות רבה	מדד: 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'
29%	26%	27%	29%	הוראה מעודדת מעורבות	
409	400	494	490	הוראה שאינה מעודדת מעורבות	
18%	36%	13%	15%	פער בממוצע ההישגים בין מדווחים על הוראה "מעודדת מעורבות רבה" ל"שאינה מעודדת מעורבות"	
96	99	96	92	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	
0.40	0.49	0.50	0.47	מאוד בטוח	
483	459	561	552	די בטוח	
77%	62%	55%	44%	לא בטוח	
458	424	563	560	פער בממוצע ההישגים בין מדווחים על הוראה "מעודדת מעורבות רבה" ל"שאינה מעודדת מעורבות"	
20%	29%	39%	42%	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	
411	437	553	551	הוראה מעודדת מעורבות רבה	
3%	9%	6%	14%	הוראה מעודדת מעורבות	
72	22	8	1	פער בממוצע ההישגים בין מדווחים על הוראה "מעודדת מעורבות רבה" ל"שאינה מעודדת מעורבות"	
0.13	0.09	-0.03	-0.03	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	

לוח נ-2: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי עמדותיהם כלפי קריאה, בפילוח לפי מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

היבט			בתי-ספר דוברי עברית			בתי-ספר דוברי ערבית		
מגדר			גבוה	בינוני	נמוך	גבוה	בינוני	נמוך
מדד: 'אהבה לקריאה'	מאוד אוהב	591	553	526	496	460	58%	37%
	די אוהב	582	544	500	479	418	34%	37%
	לא אוהב	568	540	500	498	431	8%	26%
	פער בממוצע ההישגים בין "מאוד אוהב" ל"לא אוהב"	22	13	26	-2	29		
קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	0.14	0.09	0.13	0.08	0.26			
מדד: 'ביטחון ביכולת הקריאה'	מאוד בטוח	601	573	553	517	491	40%	66%
	די בטוח	554	525	500	484	438	29%	25%
	לא בטוח	519	497	447	431	392	31%	10%
	פער בממוצע ההישגים בין "מאוד בטוח" ל"לא בטוח"	82	76	106	86	99		
קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	0.45	0.44	0.52	0.39	0.46			
מדד: 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'	הוראה מעודדת מעורבות רבה	582	547	514	495	458	67%	46%
	הוראה מעודדת מעורבות	584	546	506	485	416	26%	43%
	הוראה שאינה מעודדת מעורבות	572	540	487	482	407	7%	11%
	פער בממוצע ההישגים בין מדווחים על הוראה "מעודדת מעורבות רבה" ל"שאינה מעודדת מעורבות"	10	7	27	13	51		
קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	0.00	0.01	0.06	-0.04	0.20			

לוח נ-3: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי עמדותיהם כלפי קריאה, בפילוח לפי סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח	היבט
ממ"ד	ממלכתי		
569	567	מאוד אוהב	מדד: 'אהבה לקריאה'
37%	36%		
553	556	די אוהב	
37%	39%		
545	550	לא אוהב	
26%	25%		
23	17	פער בממוצע ההישגים בין "מאוד אוהב" ל"לא אוהב"	
0.13	0.10	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	
586	586	מאוד בטוח	מדד: 'ביטחון ביכולת הקריאה'
57%	59%		
532	534	די בטוח	
27%	28%		
498	489	לא בטוח	
16%	13%		
88	97	פער בממוצע ההישגים בין "מאוד בטוח" ל"לא בטוח"	
0.50	0.48	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	
551	558	הוראה מעודדת מעורבות רבה	מדד: 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'
44%	52%		
563	561	הוראה מעודדת מעורבות	
40%	40%		
559	546	הוראה שאינה מעודדת מעורבות	
16%	8%		
-8	12	פער בממוצע ההישגים בין מדווחים על הוראה "מעודדת מעורבות רבה" ל"שאינה מעודדת מעורבות"	
-0.08	-0.01	קשר עמדות-הישגים (מתאם פירסון)	

לוח נ-4: ממוצע הישגי התלמידים בקריאה בסביבה ממוחשבת לפי עמדותיהם כלפי קריאה, בפילוח לפי מגזר שפה ומגדר

היבט	ישראל	בתי-פּר דוברי עברית	בתי-פּר דוברי ערבית
מדד: 'אהבה לקריאה'	מאוד אוהב	535	570
	די אוהב	534	445
	לא אוהב	544	468
מדד: 'ביטחון ביכולת הקריאה'	מאוד בטוח	570	589
	די בטוח	518	462
	לא בטוח	465	419
מדד: 'עידוד מעורבות בשיעורי שפה'	הוראה מעודדת מעורבות רבה	532	561
	הוראה מעודדת מעורבות	544	450
	הוראה שאינה מעודדת מעורבות	534	428