



פירלס 2016

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

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



מבט ישראלי

פרק 8 – הסביבה הביתית, חינוך בגיל הרך ועמדות ההורים

הדוח המלא של מחקר פירלס 2016 מפורסם באתר הראמ"ה

פרק 8: הסביבה הביתית, חינוך בגיל הרך ועמדות ההורים

תת-פרק זה מתמקד בהיבטים שונים הנוגעים לסביבה בה הילדים גדלו. היבטים אלו נוגעים לסביבה הביתית, לחינוך בגיל הרך ולעמדות ההורים. הסביבה הביתית עוסקת הן במשאבים ותשתיות הקיימים בבית ומאפשרים למידה והתפתחות, לצד הדגש שההורים שמים על פעילויות אורייניות מוקדמות, ובעיקר אלו השפתיות, ותדירות קיומן. עוד נבדק הקשר בין הישגים בקריאה ובין הגיל בו החל הילד ללכת לגן הילדים, ובעיקר משך השנים שהתמיד בכך, ויכולותיו של הילד בביצוע משימות אורייניות טרם הכניסה לכיתה א'. נבדק גם הקשר עם האהבה שההורים רוכשים לקריאה והנאתם ממנה, וכן ציפיותיהם להשכלת ילדיהם.¹

עבור חלק מן ההיבטים המדווחים, אפשרויות התשובה להיגד נתון קובצו לכדי קטגוריות ששימשו לדיווח, ועל כך ראו הרחבה בתיבות 8.3 ו-8.6 להלן. עבור חלק אחר מן ההיבטים המדווחים נבנה מדד מסכם. על "המרת" תגובות ההורים (ולעיתים בשילוב עם תגובות התלמידים) להיגדים השונים בכל היבט לכדי מדד מסכם וחלוקתו לשלוש דרגות ראו הרחבה בפרק 3.4.4, בתיבה 3.4 לעיל ותיבות 8.1, 8.2, 8.4 ו-8.5 להלן. כמו כן, יש לשים לב כי הצגת ממוצע הישגים בקריאה תתבצע הן עבור היבטים בהם תגובות ההורים קובצו לקטגוריות והן עבור היבטים בהם המדד חולק לדרגות. לעומת זאת, הצגת ממוצע המדד בפילוח לפי רמת הישגים בקריאה אפשרית רק בעבור היבטים בהם נבנה מדד רציף.

יש לזכור כי הקשרים שיוצגו להלן בין המדדים השונים ובין הישגי תלמידים בקריאה בכיתות ד', ככל שאלו קיימים, אינם מלמדים על יחסי סיבה ותוצאה, ואף ייתכן שההשפעה היא דו-כיוונית. כך לדוגמה יתכן כי עמדות חיוביות של ההורים הביאו אותם לנקוט בצעדים שהובילו לקידום אוריינות הקריאה של ילדם, או לחלופין שהישגים גבוהים בקריאה גורמים לתפיסה חיובית יותר של ההורים את שנעשה בעבר.

8.1 הסביבה הביתית

הקשר האפשרי בין הסביבה הביתית ובין ההתפתחות השפתית, המיומנויות השפתיות ואוריינות הקריאה והכתיבה עומד במרכזם של מחקרים רבים. הסביבה הביתית כוללת הן היבטים הנוגעים למשאבים ותשתיות והן היבטים הנוגעים לפעילויות ולקשר בין בני הבית, אשר מאפשרים ומקדמים את ההתפתחות השפתית. על הראשונים נמנים לדוגמה כמות ומגוון הספרים בבית, ובפרט ספרי הילדים, קיומה של סביבה המאפשרת פעילויות ולמידה דוגמת אמצעים דיגיטליים ומרחב פרטי, וכמובן מאפייני הורים (השכלה, תעסוקה). על האחרונים נמנית לדוגמה מעורבות ההורים בקיום של מגוון פעילויות אורייניות מוקדמות, בדגש אלו הנוגעות לאוריינות שפתית, עם ילדיהם. הדגש והחשיבות שההורים מייחסים לפעילויות אלו עשוי להשפיע על משך הזמן המוקדש לכך ועל מגוון הפעילויות שההורים מקיימים עם ילדם, והללו בעלי השפעות ארוכות טווח על כישורי האוריינות של הילד. מכלול הגורמים הללו, הנוגעים למשאבים בסביבה הביתית ולפעילויות האורייניות המתקיימות בה, נקרא 'סביבה אוריינית ביתית' (home literacy environment).² ממחקרים עולה כי לפעילויות בסביבה הביתית יכולת ניבוי גבוהה של הישגי תלמידים באוריינות שפתית (ובתחום המספרי) בהשוואה למשתנים נוספים כגון רקע חברתי-כלכלי, השכלת ההורים וההכנסה הביתית.³

¹ להרחבה ראו עמודים 36-40 במסגרת המושגית של מחקר פירלס 2016, בקישור: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap2.pdf

² להרחבה ראו: Senechal, M. and LeFevre, J-A. (2003). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child development* 73(2): 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

³ להרחבה ראו: Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford I. and Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues* 64(1): 95-114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>

Senechal, M. (2009). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading* 10(1): 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

8.1.1 משאבים ביתיים ללמידה

פירוט המדד 'משאבים ביתיים ללמידה' וחלוקתו לשלוש דרגות מוצגים בתיבה 8.1 להלן.

תיבה 8.1: מדד 'משאבים ביתיים ללמידה'

מדד משאבים ביתיים ללמידה (Home Resources for Learning) הורכב מתוך תשובות התלמידים לשתי שאלות העוסקות במשאבים ביתיים ללמידה, ומתשובות הוריהם לשלוש שאלות העוסקות במשאבים אלו.

שאלות שהופנו לתלמידים:

כמה ספרים בערך יש בבית שלך?

- א. אף ספר או מעט מאוד ספרים (0-10 ספרים)
- ב. מדף אחד של ספרים (11-25 ספרים)
- ג. כוננית אחת של ספרים (26-100 ספרים)
- ד. 2 כונניות של ספרים (101-200 ספרים)
- ה. 3 כונניות של ספרים או יותר (יותר מ-200 ספרים)

האם בבית שלך נמצאים הדברים האלה?

- א. אין חיבור לאינטרנט ואין חדר משלי
 - ב. יש חיבור לאינטרנט או חדר משלי
 - ג. יש חיבור לאינטרנט וגם חדר משלי
- בישראל התלמידים לא נשאלו בנוגע לחדר משלהם.

שאלות שהופנו להורים:

כמה ספרי ילדים יש בבית שלך?

- א. 0-10
- ב. 11-25
- ג. 26-50
- ד. 51-100
- ה. יותר מ-100

מהי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהושלמה על ידי אחד מהורי הילד?

- א. סיים חלק מבית הספר היסודי או חלק מחטיבת הביניים, או לא הלך לבית הספר
- ב. סיים חטיבת ביניים
- ג. סיים בית ספר תיכון
- ד. סיים לימודי מכינה או לימודי תעודה על-תיכוניים
- ה. סיים תואר ראשון ומעלה

מהי עבודתו העיקרית של אחד מהורי הילד?

- א. מעולם לא עבד בשכר, חקלאי או דייג מקצועי, אומן או בעל מלאכה, מפעיל ציוד ומכונות, עובד כללי
- ב. עובד בפקידות, עובד שירותים, או עובד מכירות
- ג. בעל עסק קטן
- ד. בעל מקצוע: מנהל תאגיד או עובד ציבור בכיר, בעל מקצוע חופשי, טכנאי, סייע מקצועי, הנדסאי

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: משאבים מועטים, משאבים מסוימים, משאבים רבים. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו תלמידים שסווגו כבעלי משאבים רבים הם בעלי ציון 11.8 לפחות במדד, ציון השקול לדיווחיהם כי יש בביתם יותר מ-100 ספרים וכן גם חיבור לאינטרנט וגם חדר משלהם, והוריהם דיווחו על כך שלפחות אחד מהם סיים תואר ראשון, לפחות אחד מהם הוא בעל מקצוע, וכי יש להם יותר מ-25 ספרי ילדים בבית, בממוצע. לעומת זאת, תלמידים שסווגו כבעלי משאבים מועטים הם בעלי ציון של 7.5 לכל היותר במדד, ציון השקול לדיווחיהם כי יש בביתם לכל היותר 25 ספרים וכי אין בביתם גישה לאינטרנט וחדר משלהם, והוריהם דיווחו על כך שיש להם לכל היותר 10 ספרי ילדים בבית, שהשכלתם תיכונית לכל היותר, ושלאף אחד מהם לא היה עסק קטן ולא הועסק במשרה פקידותית או מקצועית, בממוצע. שאר התלמידים נחשבו כבעלי משאבים מסוימים.

בחלקו העליון של **תרשים 8.1** מוצגת התפלגות התלמידים לפי שכיחות המשאבים הביתיים ללמידה. בבתיהם של כמעט כל התלמידים ישנם משאבים ביתיים ללמידה, הן בישראל והן בממוצע המדינות, אך ניכר הבדל בשכיחות של משאבים אלה. בישראל, בבתיהם של כשלושה רבעים מן התלמידים (76%) משאבים מסוימים ללמידה, ואילו בבתיהם של כחמישית מהתלמידים (22%) משאבים רבים ללמידה, וזאת בדומה לשיעורים המקבילים בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (73% ו-20%, בהתאמה). רק אחוזים בודדים של תלמידים סווגו ככאלו שבבתיהם משאבים מועטים ללמידה, אף כי שיעורים קטן יותר בישראל (2%) מאשר בממוצע המדינות (7%).

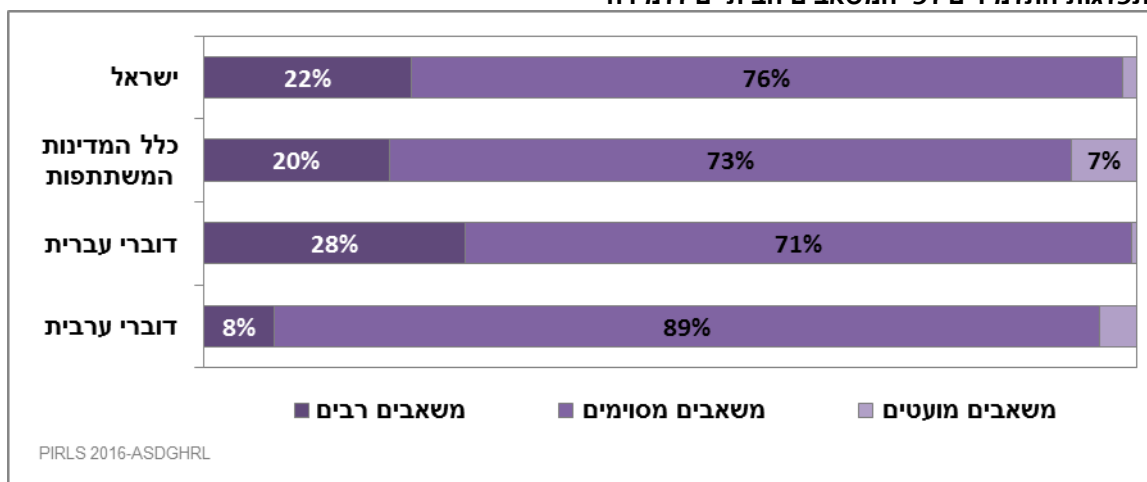
את צמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שבבתיהם משאבים רבים ללמידה תופסות המדינות הסקנדינביות, נורבגיה (45%), שבדיה (43%) ודנמרק (41%), ובתחתיתו בעיקר מדינות ערב, וביניהן ערב הסעודית (2%), מרוקו (1%) ומצרים (0%). מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, בבלגיה הפלמית (27%) ובגרמניה (25%) נרשמו שיעורים גבוהים במקצת של תלמידים שבבתיהם משאבים רבים ללמידה, ואילו בספרד, בפורטוגל ובסלובקיה השיעורים נמוכים במעט מאשר בישראל (כ-15% עד כ-20%) ובקזחסטן השיעורים נמוכים אף יותר (רק 8%) (ראו **לוח נ-1**).

מעניין לציין כי קיימים פערים ניכרים בקרב המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה בשיעור התלמידים שבבתיהם משאבים רבים ללמידה: השיעורים בפינלנד (37%), באירלנד (33%) ובסינגפור (29%) גבוהים מממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, בפולין ובהונג-קונג (21%) השיעורים דומים לממוצע המדינות, וברוסיה (14%) השיעור נמוך ממנו.

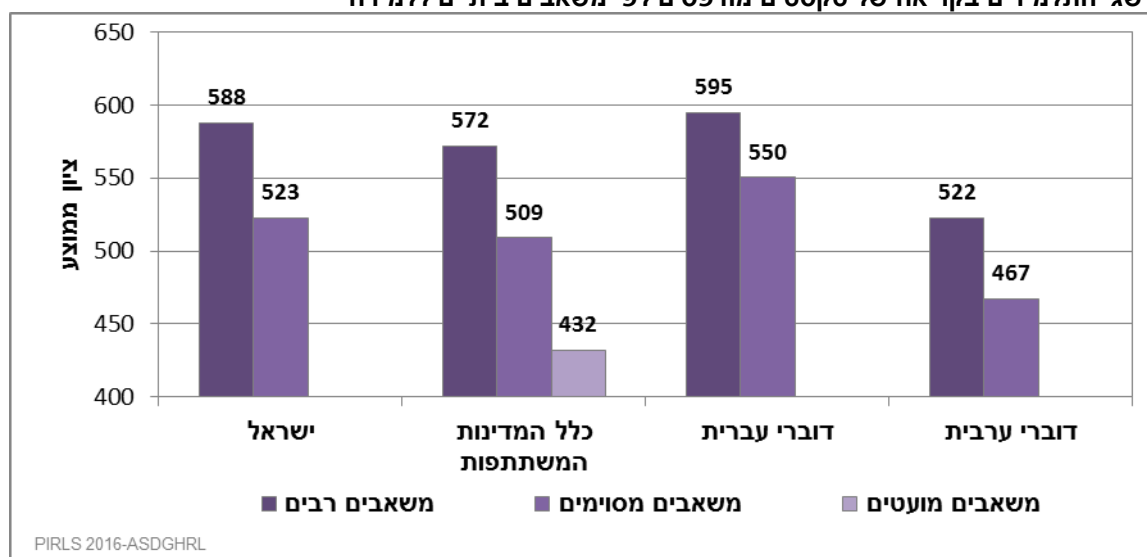
במבט פנים-ישראלי, שיעור התלמידים שבבתיהם משאבים מרובים ללמידה גבוה הרבה יותר בבתי-ספר דוברי עברית (28%) מאשר בבתי-ספר דוברי ערבית (8%). בהתאם לכך שיעור התלמידים שבביתם משאבים מסוימים ללמידה גבוה יותר בבתי-ספר דוברי ערבית (89%) מאשר בבתי-ספר דוברי עברית (71%), וגם שיעורם של אלו שבביתם משאבים מועטים בלבד ללמידה איננו מבוטל (4%, לעומת כחצי אחוז בבתי-ספר דוברי עברית). משמעות הדבר היא שמשאבים ביתיים ללמידה מצויים ונפוצים יותר, בממוצע, בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית מאשר בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, ולעומת זאת הם מצויים ושכיחים הרבה פחות מכך בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית.

תרשים 8.1: משאבים ביתיים ללמידה, לפי מגזר שפה

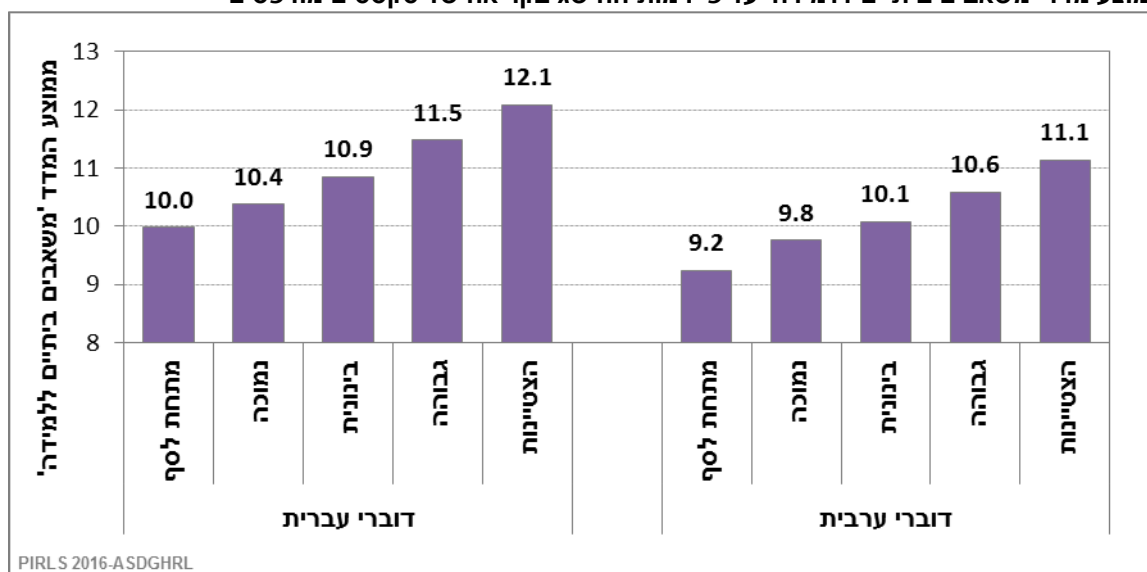
התפלגות התלמידים לפי המשאבים הביתיים ללמידה



הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי משאבים ביתיים ללמידה



מוצע מדד 'משאבים ביתיים ללמידה' על פי רמות ההישג בקריאה של טקסטים מודפסים



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

בהשוואה למחזור מחקר 2011, בכלל ישראל לא נרשם שינוי של ממש בממוצע המדד ובהתפלגות התלמידים לפי שכיחות המשאבים הביתיים ללמידה (משאבים רבים: 22%, משאבים מסוימים: 75%, משאבים מועטים: 3%; ממוצע המדד: 10.8).

בחלקו האמצעי של **תרשים 8.1** מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי משאבי הלמידה המצויים בביתם. ככלל, נמצא קשר חיובי בין משאבי הלמידה בבתי התלמידים ובין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד'. כך, הישגי התלמידים שבביתם משאבים רבים ללמידה גבוהים בהרבה מהישגי התלמידים שבביתם מצויים רק משאבים מסוימים ללמידה. הפער בישראל עומד על 65 נקודות, וזאת בדומה לפער בממוצע המדינות (63 נקודות). במבט פנים-ישראלי, נמצא כי הפער בבתי-ספר דוברי ערבית (55 נקודות) גדול במעט מזה שבתי-ספר דוברי עברית (45 נקודות).⁴ בהלימה לממצאים אלו, הקשר בין שכיחות המשאבים הביתיים ללמידה לבין הישגים בקריאה הוא חזק יחסית בכלל ישראל (מתאם פירסון $r=0.47$) ובינוני בכל מגזר שפה בנפרד (בבתי-ספר דוברי עברית: $r=0.37$, בבתי-ספר דוברי ערבית: $r=0.33$). מכלול הממצאים הללו עשוי להצביע על החשיבות היתרה של משאבים ביתיים ללמידה להתפתחותן של יכולות הקריאה בבית הספר היסודי.

להרחבה על הקשר בין ממוצע המדד משאבים ללמידה ביתית ובין ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים, ברמת המדינות, ראו **תת-פרק 8.4**.

בחלקו התחתון של **תרשים 8.1** מוצג גם הממוצע במדד 'משאבים ביתיים ללמידה' לפי רמות ההישג של התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בכל אחד ממגזרי השפה, ככל שתלמידים ברמת הישג גבוהה יותר בקריאה הרי שבממוצע עמדו לרשותם יותר משאבים ביתיים ללמידה.

על פי רוב, התמונה שתוארה בכל מגזר שפה נשמרת גם בכל אחד מן המגדרים (ראו **לוח נ-2**, פאנל עליון). אין זה מפתיע כי הן בבתי-ספר דוברי עברית והן באלו דוברי הערבית, ככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר כך שיעור התלמידים שבביתיהם משאבים רבים ללמידה גבוה יותר (בבתי-ספר דוברי עברית: 6% בקרב תלמידים מרקע נמוך, 19% בקרב אלו מרקע בינוני, ו-40% בקרב אלו מרקע גבוה; בבתי-ספר דוברי ערבית: 2% בקרב תלמידים מרקע נמוך, ו-15% בקרב אלו מרקע בינוני) ובהתאם לכך שיעור התלמידים שבביתיהם משאבים מסוימים ללמידה נמוך יותר (בבתי-ספר דוברי עברית: 91%, 81%, ו-59% בהתאמה; בבתי-ספר דוברי ערבית: 92% ו-84% בהתאמה). כמו כן, בבתי-ספר דוברי עברית, ככל שהרקע החברתי-כלכלי נמוך יותר כך גדול יותר פער ההישגים בין תלמידים שבביתם משאבים רבים ללמידה ואלו שבביתם משאבים מסוימים ללמידה (פער של כ-55 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של 40 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני ופער של כ-30 נקודות בקרב אלו מרקע גבוה) (ראו **לוח נ-2**, פאנל אמצעי).

זאת ועוד, בבתי-ספר דוברי-עברית נמצא הבדל בהתפלגות התלמידים לפי שכיחות המשאבים הביתיים ללמידה, כך ששיעור התלמידים שבביתם משאבים רבים ללמידה גבוה יותר בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי (40%) לעומת שיעורם בפיקוח הממלכתי (25%), ובהתאם לכך שיעור התלמידים שבביתם משאבים מסוימים ללמידה נמוך יותר בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי (59%) לעומת שיעורם בפיקוח הממלכתי (75%) (ראו **לוח נ-2**, פאנל תחתון). יש לציין כי על אף הבדלים אלו בשכיחות המשאבים הביתיים ללמידה בין שני סוגי הפיקוח בבתי-ספר דוברי עברית, הרי שאין הבדל של ממש בממוצע הישגיהם בקריאה של טקסטים מודפסים.

⁴ התופעה לפיה פער ההישגים בקריאה - בין תלמידים שבביתם משאבים רבים ללמידה לאלו שבביתם משאבים מסוימים בלבד - בכלל ישראל גדול מן הפערים בכל אחד ממגזרי השפה בנפרד נובעת מכך ששיעור התלמידים דוברי העברית ושיעור התלמידים דוברי הערבית, אשר נבדלים מאוד אלו מאלו בהישגיהם בקריאה, איננו זהה בכל אחת מהקבוצות על פי משאבים ביתיים ללמידה. במילים אחרות, קיים פיזור שונה של תלמידים לפי שכיחות המשאבים הביתיים ללמידה בבתי"ס במגזרי השפה השונים, ולצד זאת קיימים פערים משמעותיים בהישגים בקריאה של תלמידים בשני מגזרי השפה, כאשר בכל מגזר בנפרד ההישגים בקריאה של תלמידים שבביתם משאבים רבים ללמידה גבוהים מהישגי אלו שבביתם משאבים מסוימים.

8.1.2 עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות

פירוט המדד 'פעילויות אורייניות מוקדמות' וחלוקתו לשלוש דרגות מוצג ב**תיבה 8.2** להלן.

תיבה 8.2: מדד 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות'

מדד **עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות** (Early Literacy Activities) הורכב מתוך דיווח ההורים לתשעה היגדים העוסקים בפעילויות אורייניות מוקדמות בתחום השפתי אשר ההורים, או אנשים אחרים בבית, בצעו עם ילדם לפני כניסתם לבית הספר היסודי.⁵

אף פעם או כמעט אף פעם	לפעמים	לעיתים קרובות	לפני שילדך נכנס לבית הספר היסודי, באיזו תדירות אתה או מישהו אחר בביתך ביצע עמו את הפעילויות האלה?
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. לקרוא ספרים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. לספר סיפורים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. לשיר שירים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. לשחק בצעצועי אלף-בית (למשל קוביות ועליהן אותיות הא"ב)
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. לשוחח על דברים שעשיתם
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. לשוחח על מה שקראתם
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. לשחק במשחקי מילים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ח. לכתוב אותיות או מילים
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ט. לקרוא בקול שלטים ותוויות

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: לעיתים קרובות, לפעמים, ואף פעם או כמעט אף פעם. ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו תלמידים שעסקו בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות היו בעלי ציון של 10.2 לפחות במדד, ציון השקול לכך שהוריהם השיבו "לעיתים קרובות" על 5 היגדים, ו-"לפעמים" על יתר 4 ההיגדים, בממוצע. לעומת זאת, תלמידים שאף פעם או כמעט אף פעם לא עסקו בפעילויות אורייניות מוקדמות היו בעלי ציון של 6.2 לכל היותר במדד, ציון השקול לכך שהוריהם השיבו "אף פעם או כמעט אף פעם" על 5 היגדים ו-"לפעמים" על יתר 4 ההיגדים. שאר התלמידים נחשבים כמי שלפעמים עסקו בפעילויות אורייניות מוקדמות.

בחלקו העליון של **תרשים 8.2** מוצגת התפלגות התלמידים לפי דיווחי הוריהם על תדירות **העיסוק בפעילויות האורייניות המוקדמות**. כמעט כל ההורים דיווחו על עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, הן בישראל והן בממוצע המדינות, אך ניכר הבדל בתדירות הביצוע של פעולות אלה. בישראל העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות יותר נפוץ מאשר בממוצע המדינות, כך שהוריהם של מחצית התלמידים בישראל (50%) לעומת הוריהם של רק קצת יותר משליש מהתלמידים בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (39%) עסקו לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות. הוריהם של כמעט כל יתר התלמידים, כלומר מחצית

⁵ בשאלה העוסקת בפעילויות אורייניות מוקדמות הופיעו 16 היגדים שעוסקים הן בפעילויות שונות (לדוגמה, לקרוא ספרים, לספור דברים שונים, ולשחק במשחקי קופסה). בבניית המדד "פעילויות אורייניות מוקדמות" נכללו רק תשעת ההיגדים שעוסקים באורייניות קריאה.

התלמידים בישראל (49%) ומעט יותר ממחצית מהתלמידים בממוצע המדינות (58%), דיווחו על עיסוק לפעמים בפעילויות אלו.

את צמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שהוריהם דיווחו על עיסוק לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות תופסות רוסיה וקזחסטן (65%), ובתחתיתו בעיקר מדינות המזרח - מקאו (סין) (10%), הונג קונג (13%), טאיוואן (13%) וכן מרוקו (12%). מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה של טקסטים מודפסים, רק בקזחסטן נרשם שיעור גבוה יותר של תלמידים שהוריהם דיווחו על עיסוק לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות (65%, כאמור הגבוה מבין כל המדינות), בסלובקיה ובספרד השיעורים דומים לאלו של ישראל (כ-50%), וביתר המדינות השיעורים נמוכים משמעותית מאשר בישראל (גרמניה 39%, פורטוגל 38%, ובלגיה הפלמית 25%) (ראו **לוח נ-3**).

מעניין לציין כי קיימים פערים ניכרים בקרב המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה בשיעור התלמידים שהוריהם דיווחו על עיסוק לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות: השיעורים ברוסיה (65%), באירלנד (55%) ובפולין (51%) גבוהים מממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, ואילו בפילנד (32%), בסינגפור (30%) ובעיקר בהונג-קונג (13%) השיעורים נמוכים מממוצע המדינות.

במבט פנים-ישראלי, שיעור התלמידים שהוריהם דיווחו על עיסוק לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות גבוה מעט יותר בבתי-ספר דוברי עברית (52%) מאשר בבתי-ספר דוברי ערבית (46%). ועדין, שיעורים אלו בכל אחד ממגזרי השפה גבוהים יותר מהשיעור בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר.

בהשוואה למחזור מחקר 2011, לא נרשם שינוי של ממש בממוצע המדד ובהתפלגות התלמידים לפי תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, וזאת הן בכלל ישראל והן בבתי-ספר דוברי עברית. לעומת זאת, בבתי-ספר דוברי ערבית ניכר כי עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות עם הילדים נעשה תדיר יותר, שכן נרשמה עלייה של 7% בשיעור התלמידים שהוריהם מדווחים על עיסוק בכך לעיתים קרובות.

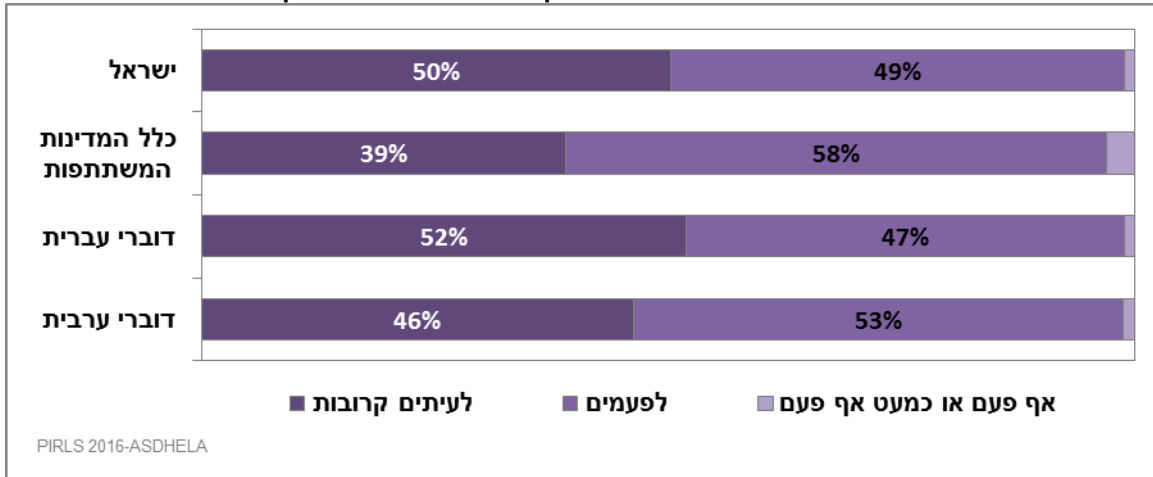
בחלקו האמצעי של **תרשים 8.2** מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי דיווחי הוריהם על תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות. ככלל, נמצא קשר חיובי בין עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות ובין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד'. כך, הישגי התלמידים שעסקו לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות גבוהים מהישגי התלמידים שעסקו בכך לפעמים. הפער בישראל עומד על 21 נקודות, בדומה לפער בממוצע המדינות (24 נקודות). במבט פנים-ישראלי נמצא כי הפער בבתי-ספר דוברי ערבית (31 נקודות) גדול במידה ניכרת מזה שבבתי-ספר דוברי-ערבית (12 נקודות). בהלימה לממצאים אלו, הקשר בין תדירות העיסוק בפעילות אורייניות מוקדמות לבין ההישגים בקריאה חזק יותר בבתי-ספר דוברי ערבית (מתאם פירסון $r=0.26$) מאשר בבתי-ספר דוברי עברית (מתאם פירסון $r=0.11$). מכלול הממצאים הללו עשוי להצביע על החשיבות היתרה של עיסוק תדיר בפעילויות אורייניות מוקדמות בגיל צעיר, בדגש אלו בתחום השפתי, ליכולות הקריאה בבית הספר היסודי.

להרחבה על הקשר בין ממוצע המדד עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות ובין ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים, ברמת המדינות, ראו **תת-פרק 8.4**.

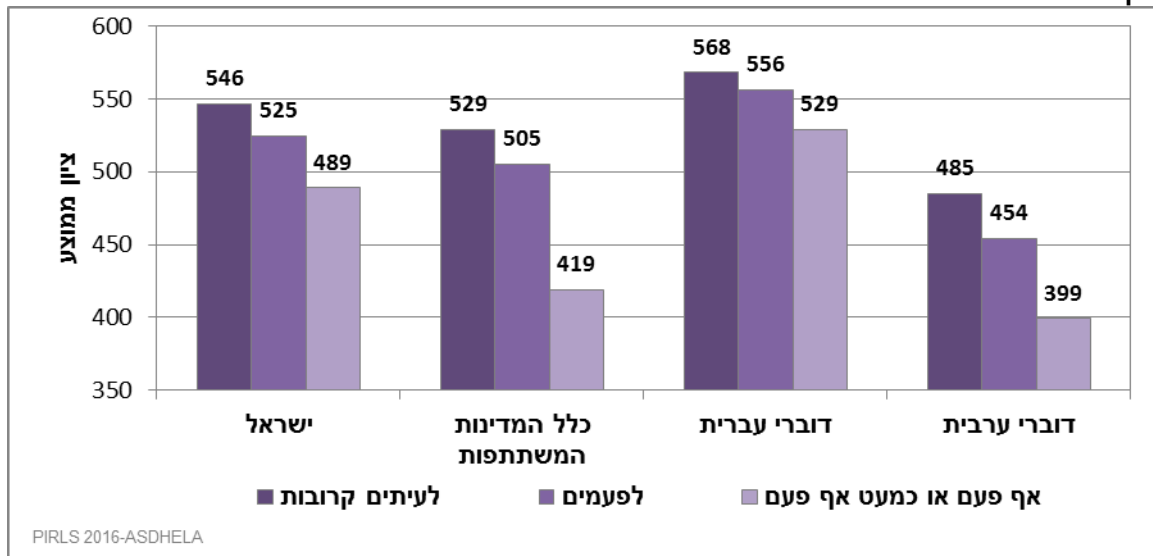
בחלקו התחתון של **תרשים 8.2** מוצג הממוצע במדד 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות' של התלמידים לפי רמות ההישג שלהם בקריאה של טקסטים מודפסים. בכל אחד ממגזרי השפה, ובעיקר בבתי-ספר דוברי ערבית, ניכרת מגמה כללית לפיה ככל שתלמידים ברמת הישג גבוהה יותר בקריאה הרי שבממוצע תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות היתה גבוהה יותר.

תרשים 8.2: דיווחי ההורים על תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, לפי מגזר שפה

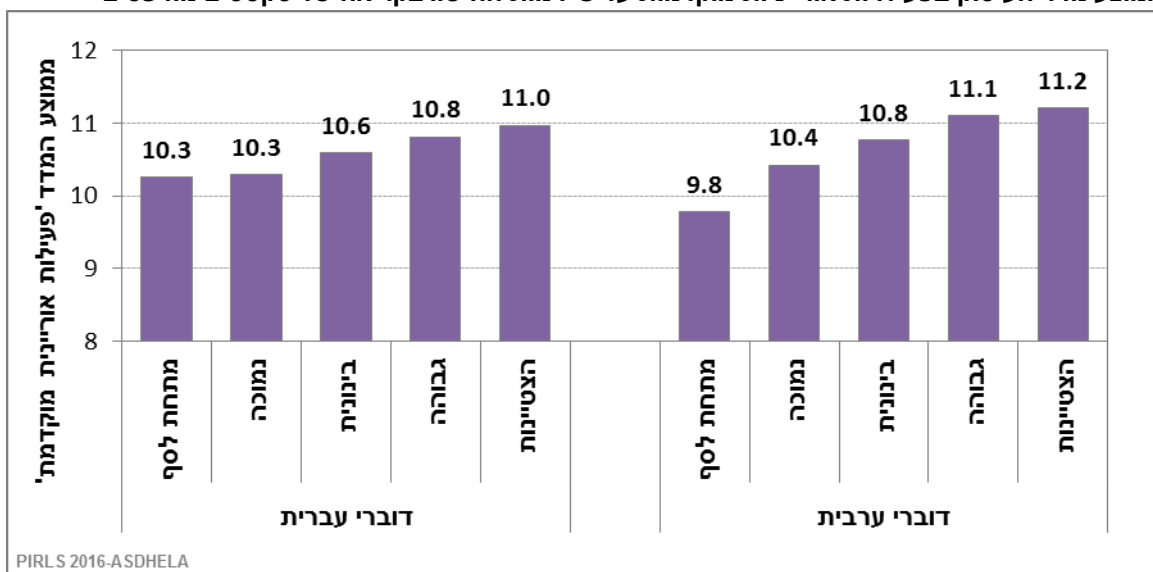
התפלגות התלמידים לפי דיווחי הוריהם על תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות



הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים על תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות



ממוצע מדד העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות על פי רמות הישג בקריאה של טקסטים מודפסים



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

על פי רוב, התמונה שתוארה בכל מגזר שפה נשמרת גם בכל אחד מן המגדרים וגם בפילוח לפי סוג פיקוח, בבתי-ספר דוברי-עברית (ראו **לוח נ-4**, פאנלים עליון ותחתון). ראוי לציין כי הן בבתי-ספר דוברי עברית ובעיקר באלו דוברי הערבית, הוריהם של שיעור נמוך יותר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (46% בקרב דוברי עברית ו-40% בקרב דוברי ערבית) דיווחו על עיסוק לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות, בהשוואה לתלמידים מרקע בינוני וגבוה (כ-55%). כמו כן, ככל שהרקע החברתי-כלכלי נמוך יותר כך גדול יותר פער ההישגים בין תלמידים שהוריהם דיווחו על עיסוק לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות ובין אלו שהוריהם דיווחו על עיסוק בכך רק לפעמים (דוברי עברית: פער של כ-20 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-15 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני ופער קטן מאוד של כ-5 נקודות בקרב אלו מרקע גבוה; דוברי ערבית: פער של כ-25 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-20 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני) (ראו **לוח נ-4**, פאנל אמצעי).

8.2 חינוך בגיל הרך

ההתנסויות של הילדים בפעילויות אורייניות, ובפרט אלו הנוגעות לשפה ולקריאה, מתחילות על פי רוב עוד קודם הכניסה לבית הספר היסודי. לרוב, תכניות הלימודים לגיל הרך כוללות מרכיב משמעותי של פעילויות אלו, אף כי קיימת שונות רבה בין מדינות הן מבחינת מדיניות מוצהרת והן מבחינת הפרקטיקות הרווחות בגני הילדים. כך או כך, עדויות ממחקרים שונים מצביעות על כך שלגני הילדים השפעה חיובית על ההישגים בבית ספר יסודי ואף בשלבי גיל מאוחרים יותר, כך שבילוי ממושך יותר בגני הילדים קשור בהישגים גבוהים יותר, ואף ישנה חשיבות לגיל בו הילד נכנס לגן הילדים.⁶ זאת ועוד, חינוך קדם יסודי יכול לשמש מנוף לצמצום אי שוויון, ובפרט בהיבטים התפתחותיים, רגשיים וקוגניטיביים.⁷ כמו כן, ישנה חשיבות ללמוד על היכולות של הילדים לבצע משימות אורייניות בטרם כניסתם לבתי-הספר, בין אם רכש יכולת זו בסביבה הביתית, בגן הילדים או במסגרות אחרות.

8.2.1 ביקור בגן הילדים

פירוט המדד 'ביקור בגן הילדים' וחלוקתו לארבע דרגות מוצג ב**תיבה 8.3** להלן.

תיבה 8.3: מדד 'ביקור בגן הילדים'	
מדד ביקור בגן הילדים (Students Attended Pre-Primary Education) הורכב מתוך דיווח ההורים על מספר השנים בהם ילדם הלך לגן.	
כמה זמן היה ילדך במסגרות חינוכיות (מעון, משפחתון, גן פרטי, גן ציבורי) לפני שעלה לכיתה א' ?	
<input type="radio"/>	א. לא היה כלל
<input type="radio"/>	ב. פחות משנה אחת
<input type="radio"/>	ג. שנה אחת
<input type="radio"/>	ד. שנתיים
<input type="radio"/>	ה. שלוש שנים
<input type="radio"/>	ו. ארבע שנים או יותר
לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לארבע דרגות: לא היה כלל (סעיף א), שנה אחת או פחות (סעיפים ב ו-ג), שנתיים (סעיף ד), ושלוש שנים או יותר (סעיפים ה ו-ו).	

⁶ להרחבה ראו עמוד 34 במסגרת המושגית של מחקר פירלס 2016, בקישור: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap2.pdf

כמו כן, עדויות נוספות לקשר בין חינוך קדם יסודי ובין הישגים ואוריינות קריאה ניתן לשאוב גם ממחקר פיזה. להרחבה ראו: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Kdam_yesodi_pisa.htm

⁷ מושל, סמדר (2015). [חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי שוויון: מחקר, מדיניות ופרקטיקה](#), סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הצוות "אי שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי-שוויון חברתי-כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך" היזמה למחקר יישומי בחינוך.

בחלקו העליון של **תרשים 8.3** מוצגת התפלגות התלמידים לפי מספר השנים בהן הילד ביקר בגן הילדים. בישראל, ההליכה לגן במשך שלוש שנים או יותר נפוצה יותר מאשר בממוצע המדינות, כך שכארבעה מכל חמישה מהתלמידים בכלל ישראל (83%) הלכו לגן שלוש שנים או יותר, וזאת לעומת כשלושה מכל חמישה תלמידים בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (59%). עשירית מהתלמידים בישראל (10%) הלכו לגן במשך שנתיים, לעומת כמעט חמישית (18%) מהתלמידים בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר. שיעור התלמידים בישראל שהלכו לגן שנה או פחות (4%) או כלל לא (3%) נמוך משמעותית מהשיעורים המקבילים בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (12% ו-11%, בהתאמה).

את צמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שהלכו לגן שלוש שנים או יותר תופסות דנמרק (96%), הונגריה ובלגיה הצרפתית (93% כל אחת), ובתחתיתו איראן (12%) וערב הסעודית (6%). מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה בטקסטים מודפסים, רק בבלגיה הפלמית נרשם שיעור מעט גבוה יותר של ילדים שהלכו לגן שלוש שנים או יותר (89%) מאשר בישראל, ואילו בשאר המדינות נרשמו שיעורים נמוכים יותר (כ-75% בסלובקיה ובפורטוגל, כ-60%-65% בגרמניה ובספרד ורק 38% בקזחסטן) (ראו **לוח נ-4**).

מעניין לציין כי קיימים פערים ניכרים בקרב המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה בשיעור התלמידים שהלכו לגן במשך שלוש שנים או יותר: השיעורים בהונג קונג (84%), בסינגפור (81%), ברוסיה (75%), בפינלנד (68%) ובפולין (65%) גבוהים מממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, ואילו באירלנד (31%) השיעור נמוך מממוצע המדינות (ראו **לוח נ-4**).

במבט פנים-ישראלי, שיעור התלמידים שהלכו לגן שלוש שנים או יותר גבוה הרבה יותר בבתי-ספר דוברי עברית (92%) מאשר בבתי-ספר דוברי ערבית (61%). כך שלמעשה ההבדל בין כלל ישראל ובין ממוצע המדינות שהשתתפו במחקר בהיבט זה מקורו אך ורק בבתי-ספר דוברי עברית, ואילו השיעור בבתי-ספר דוברי ערבית דומה לממוצע הבין-לאומי. חשוב לציין הבדל בולט נוסף בין מגזרי השפה לפיו בבתי-ספר דוברי-ערבית 11% מהתלמידים הלכו לגן שנה או פחות ו-5% נוספים מהתלמידים לא הלכו לגן כלל, וזאת לעומת שיעורים אפסיים (פחות מ-2%) בבתי-ספר דוברי עברית.

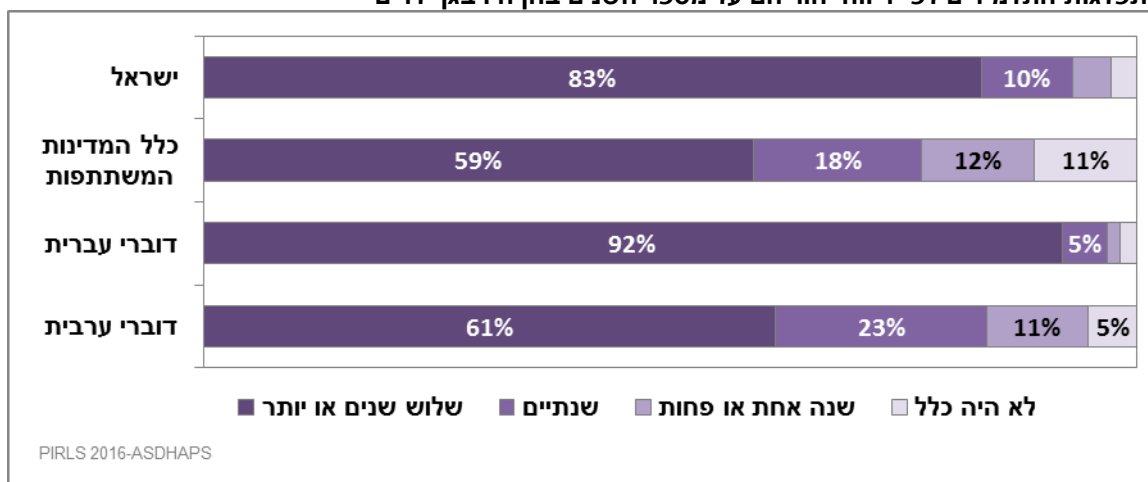
בהשוואה למחזור מחקר 2011, נרשמה בכלל ישראל עלייה ניכרת (של 23%) בשיעור התלמידים שהלכו לגן שלוש שנים או יותר, כאשר העלייה בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית (מ-33% ב-2011 ל-61% ב-2016) אף חדה מזו שבקרב עמיתיהם בבתי-ספר דוברי עברית (מ-72% ל-92%, בהתאמה).⁸

בחלקו התחתון של **תרשים 8.3** מוצגים ממוצעי הישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי מספר השנים שהלכו לגן הילדים. ככלל, נמצא קשר חיובי בין מספר השנים בגן לבין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד'. כך בכלל ישראל, ממוצע הישגיהם של תלמידים שהלכו לגן שלוש שנים ויותר גבוה ב-72 נקודות מזה של תלמידים שהלכו לגן רק שנתיים. פער זה גבוה במידה ניכרת מהפער המקביל בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (17 נקודות), כשלמעשה בכל אחד ממגזרי השפה הפער עומד על כ-35 נקודות. כמו כן, בבתי-ספר דוברי ערבית, ממוצע הישגיהם של תלמידים שלא הלכו כלל לגן הילדים נמוך ב-40 נקודות מזה של תלמידים שהלכו לגן שנה או פחות, וכמובן שנמוך הרבה יותר – בכ-70 נקודות למעשה – מממוצע הישגיהם של אלו שהלכו לגן שלוש שנים או יותר.

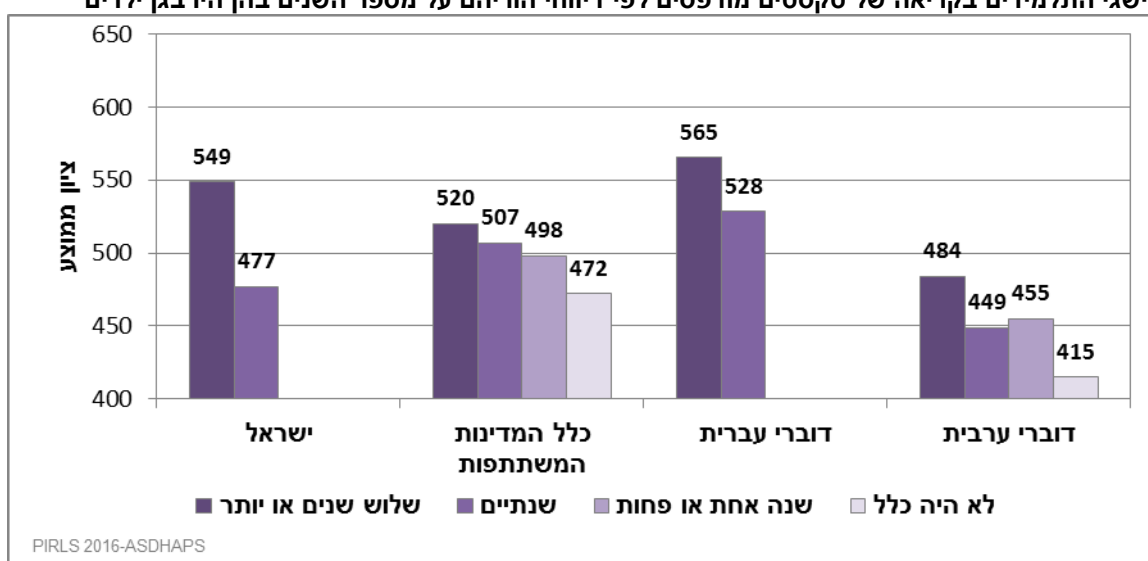
⁸ יש לבחון מגמות אלו אל מול שינויים במדיניות הנוגעת לחינוך לגיל הרך, הן במעונות היום ובמשפחתונים שבאחריות משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים והן בגני הילדים שבאחריות משרד החינוך, ובכלל זה יישום חוק חינוך חובה חנים לגילאי 3 ו-4 החל משנת 2012. להרחבה ראו: וייסבלאי, אתי (2014). **מדיניות ציבורית בתחום החינוך לגיל הרך – סקירה משווה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. **דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי חברתי**, בראשות פרופ מנואל טרכטנברג (2011)

תרשים 8.3: דיווחי ההורים על מספר השנים שהילד ביקר בגן, לפי מגזר שפה

התפלגות התלמידים לפי דיווחי הוריהם על מספר השנים בהן היו בגן ילדים



הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי דיווחי הוריהם על מספר השנים בהן היו בגן ילדים



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

על פי רוב, התמונה שתוארה בכל מגזר שפה נשמרת גם בכל אחד מן המגזרים וגם בפילוח לפי סוג פיקוח, בבתי-ספר דוברי-עברית (ראו **לוח נ-6**, פאנלים עליון ותחתון). ראוי לציין כי בשני מגזרי השפה שיעור התלמידים שהלכו לגן שלוש שנים ויותר בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (79% בקרב דוברי עברית ו-55% בקרב דוברי ערבית) נמוך משיעורם ברקע תלמידים מרקע חברתי-כלכלי בינוני וגבוה (כ-90%-95% בקרב דוברי עברית וכ-70% בקרב דוברי ערבית). כמו כן, ככל שהרקע החברתי-כלכלי נמוך יותר כך פער ההישגים בין תלמידים שהלכו לגן שלוש שנים יותר ובין אלו שהלכו לגן שנתיים בלבד קטן יותר (דוברי עברית: פער של כ-10 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-20 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני; דוברי ערבית: פער של כ-25 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-45 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני) (ראו **לוח נ-6**, פאנל אמצעי).⁹

⁹ חשוב לציין כי רק בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, בשני מגזרי השפה, נרשם שיעור משמעותי של כאלו שלא הלכו כלל לגן הילדים, וממוצע הישגיהם בקריאה נמוך משמעותית.

ביקור בגן ילדים ופעילויות אורייניות מוקדמות

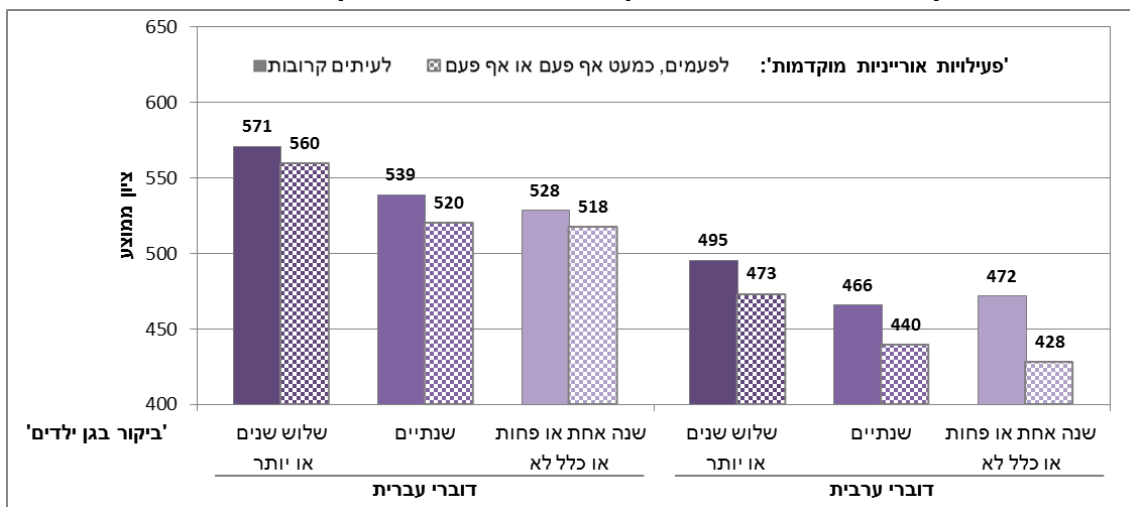
הילדים נחשפים לפעילויות אורייניות, ובפרט אלו הקשורות להתפתחות השפה, הן בסביבה הביתית (ראו סעיף 8.1.2) והן בגן הילדים (סעיף 8.2.1). ואכן, נמצא כי שני המדדים, 'פעילויות אורייניות מוקדמות' ו'ביקור בגן ילדים', קשורים להישגים בקריאה בכיתה ד'. יתכן וקיימת אינטראקציה בין שני המדדים הללו, כך שתרומת המדד האחד להישגים בקריאה בכיתה ד' יכולה להיות מושפעת מהתרומה של המדד האחר להישגים בקריאה. כדי לבחון זאת, נבדוק:

(א) האם ישנו פער בממוצי הישגים בקריאה של תלמידים הנבדלים אלו מאלו בתדירות קיום פעילויות אורייניות מוקדמות עם ההורים, כאשר שומרים קבוע (בקרה) על משך השנים שהילדים הלכו לגן? הדבר יאפשר ללמוד האם קיום תדיר של פעילויות אורייניות מוקדמות תורם להישגים בקריאה אף מעבר לביקור בגן הילדים.

(ב) האם ישנו פער בממוצי הישגים בקריאה של תלמידים הנבדלים אלו מאלו במספר השנים שהלכו לגן, כאשר שומרים קבוע (בקרה) על תדירות קיום פעילויות אורייניות מוקדמות עם ההורים? הדבר יאפשר ללמוד האם משך השנים שהילד הלך לגן תורם להישגים בקריאה אף מעבר לתדירות קיום פעילויות אורייניות מוקדמות עם ההורים.

בתרשים 8.4 מוצגים ממוצי הישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי מספר השנים שהלכו לגן הילדים ולפי דיווחי ההורים על תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, וזאת בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית ובקרב עמיתיהם בבתי-ספר דוברי ערבית. לפירוט הממצאים בכלל ישראל ובממוצע המדינות שהשתתפו המחקר ראו **לוח נ-7**.

תרשים 8.4: הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי דיווחי הוריהם על מספר השנים בהן היו בגן ילדים ועל תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, לפי מגזר שפה



בכל אחת מן הדרגות של המדד 'ביקור בגן ילדים' נמצא כי ממוצע הישגים בקריאה של תלמידים אשר על פי דיווחי הוריהם עסקו לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות גבוה מממוצע הישגים של אלו שעסקו בכך רק לפעמים או בתדירות נמוכה יותר. בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית, הפערים עומדים על כ-10 עד כ-20 נקודות, ללא קשר למספר השנים שהילדים הלכו לגן. בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית, הפערים גדולים יותר ועומדים על כ-20 עד כ-25 נקודות בקרב תלמידים שהלכו לגן שנתיים או שלוש שנים ומעלה, ואילו הפער בקרב אלו שלא הלכו לגן או הלכו לגן שנה או פחות עומד על כ-45 נקודות. ממצאים אלו ממחישים שלקיום תדיר של פעילויות אורייניות מוקדמות יש חשיבות ותרומה להישגים בקריאה בכיתה ד' אף מעבר למשך השנים בהן הילד ביקר בגן הילדים, כלומר כשמשנתה זה נשמר קבוע. הדבר ניכר במיוחד בבתי-ספר דוברי ערבית, ובפרט בקרב תלמידים שביקרו בגן הילדים עד שנה או כלל לא.

הסתכלות אחרת על אותם הממצאים מגלה כי בכל אחד ממגזרי השפה, בקרב ילדים שהוריהם דיווחו על קיום פעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות, ממוצע הישגים של אלו שהלכו לגן 3 שנים ומעלה גבוה בכ-30 עד 40 נקודות, מהממוצע של אלו שהלכו לגן רק שנתיים. לעומת זאת, ממוצע הישגים של אלו

שהלכו לגן שנתיים גבוה אך במעט, אם בכלל, מזה של אלו שהלכו לגן שנה לכל היותר. תמונה דומה נרשמה גם בקרב ילדים שהוריהם דיווחו על קיום פעילויות אורייניות מוקדמות רק לפעמים, כמעט אף פעם או אף פעם. מכאן שלביקור בגן במשך שלוש שנים או יותר יש חשיבות ותרומה להישגים בקריאה בכיתה ד' אף מעבר לתדירות ביצוע פעילויות אורייניות מוקדמות עם ההורים, כלומר כשמשנתנה זה נשמר קבוע.

מעבר לעיסוק בהישגים בקריאה, נשאלת השאלה אם ישנם הבדלים בהתפלגות התלמידים לפי משך הביקור בגני ילדים והעיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות. לדוגמה: האם בקרב ילדים שביקרו בגן במשך שלוש שנים ומעלה גדול או קטן יותר שיעורם של אלו שעסקו לעיתים קרובות בפעילויות אורייניות מוקדמות לעומת אלו שעסקו בכך בתדירות פחותה? והאם הדבר קיים גם בקרב ילדים שביקרו בגן שנתיים או פחות מכך? נמצא כי רק בקרב ילדים שביקרו בגן במשך שלוש שנים, שיעורם של הילדים שעסקו בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות (53%) גבוה יותר משיעורם של אלו שעסקו בכך בתדירות פחותה, וזאת בכל אחד ממגזרי השפה. לעומת זאת, בקרב ילדים שביקרו בגן שנתיים או אלו שביקרו בגן שנה או פחות מכך הרי ששיעורם של הילדים שעסקו בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות (כ-40%) דווקא נמוך משיעורם של אלו שעסקו בכך בתדירות פחותה, והדבר ניכר במיוחד במגזר דוברי הערבית (ראו **לוח נ-7**). כלומר, רק הורים ששלחו את ילדם לגן במשך 3 שנים נטו לעסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות יותר מאשר בתדירות נמוכה ואילו הורים ששלחו את ילדם לגן במשך שנתיים או פחות מכך נטו לעסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות בתדירות נמוכה יותר מאשר לעיתים קרובות.

דרך אחרת להסתכל על הנתונים מגלה כי במגזר דוברי הערבית, למעלה משני שלישים מן ההורים שעסקו עם ילדם בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות שלחו את ילדם לגן במשך 3 שנים (69%).¹⁰ לעומת זאת, רק מעט יותר ממחצית ההורים שעסקו עם ילדם בפעילויות אורייניות מוקדמות בתדירות נמוכה יותר (לפעמים, כמעט אף פעם או אף פעם) שלחו את ילדם לגן במשך 3 שנים (55%).¹¹ משמעות הדבר היא, שבמגזר דוברי הערבית, הורים שעוסקים עם ילדם בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות נוטים יותר לשלוח אותו לגן במשך 3 שנים, וזאת ביחס להורים שעוסקים בפעילויות אורייניות מוקדמות בתדירות נמוכה יותר. במגזר דוברי העברית מצטיירת תמונה שונה. מחד גיסא, מגמה זו לא נצפתה שכן אין הבדל של ממש בשיעורי ההורים ששלחו את ילדם לגן במשך 3 שנים מקרב אלו שעסקו בפעילויות אורייניות מוקדמות בתדירות גבוהה (93%) ובקרב אלו שעסקו בכך בתדירות נמוכה יותר (91%). מאידך גיסא, בלי קשר לתדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות עם הילדים, תשעה מכל עשרה הורים שולחים את ילדם לגן למשך שלוש שנים, כך שהשיעור היחסי מאוד גבוה בכל האוכלוסייה.

לסיכום, ממכלול הממצאים הנוגעים לביקור בגן הילדים ולעיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות ובקשר שלהם להישגי התלמידים בקריאה בכיתות ד' עולה כי לכל אחד מן המשתנים הללו חשיבות להישגים בקריאה גם מעבר למשתנה האחר. כלומר: לקיום תדיר של פעילויות אורייניות מוקדמות יש חשיבות ותרומה להישגים בקריאה בכיתה ד' וזאת כאשר מבקרים ושומרים קבוע על משך השנים בהן הילד ביקר בגן הילדים (וזאת בעיקר בבתי-ספר דוברי ערבית, ובפרט בקרב תלמידים שביקרו בגן הילדים עד שנה או כלל לא), וכן לביקור בגן במשך שלוש שנים או יותר יש חשיבות ותרומה להישגים בקריאה בכיתה ד' וזאת כאשר מבקרים ושומרים קבוע על תדירות ביצוע פעילויות אורייניות מוקדמות עם ההורים. כמו כן, יש קשר גם בין המשתנים עצמם. כך, מחד הורים ששלחו את ילדם לגן במשך 3 שנים נטו לעסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות יותר מאשר בתדירות נמוכה (ואילו הורים ששלחו את ילדם לגן במשך שנתיים או פחות מכך נטו לעסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות בתדירות נמוכה יותר מאשר לעיתים קרובות), וזאת בשני מגזרי השפה, ומאידך הורים שעוסקים עם ילדם בפעילויות אורייניות מוקדמות לעיתים קרובות נוטים יותר לשלוח אותו לגן במשך 3 שנים, וזאת ביחס להורים שעוסקים בפעילויות אורייניות מוקדמות בתדירות נמוכה יותר, וזאת רק במגזר דוברי הערבית.

¹⁰ בנוסף אליהם: 18% ששלחו את ילדם לגן במשך שנתיים ו-12% ששלחו את ילדם לגן במשך שנה, פחות משנה או כלל לא.

¹¹ בנוסף אליהם: 26% ששלחו את ילדם לגן במשך שנתיים ו-19% ששלחו את ילדם לגן במשך שנה, פחות משנה או כלל לא.

8.2.2 היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א'

פירוט המדד 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' וחלוקתו לשלוש דרגות מוצג ב**תיבה 8.4**.

תיבה 8.4: מדד 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א'

מדד יכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' (Could Do Literary Tasks When Beginning Primary School) הורכב מתוך דיווח ההורים על פעולות שילדם היה מסוגל לבצע כשהתחיל ללמוד בכיתה א'.

באיזה מידה היה ילדך מסוגל לבצע את הפעולות האלה כשהתחיל ללמוד בכיתה א'?	במידה טובה מאוד	במידה בינונית	במידה מועטה	בכלל לא
א. לזהות את מרבית האותיות האלף-בית	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ב. לקרוא כמה מילים	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ג. לקרוא משפטים	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ד. לקרוא סיפור	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ה. לכתוב אותיות מן האלף-בית	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ו. לכתוב כמה מילים	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לשלוש דרגות: מסוגלות רבה, מסוגלות בינונית, מסוגלות מועטה.

ערכי הסף לחלוקת הסולם הרציף של ציוני המדד לדרגות היו:

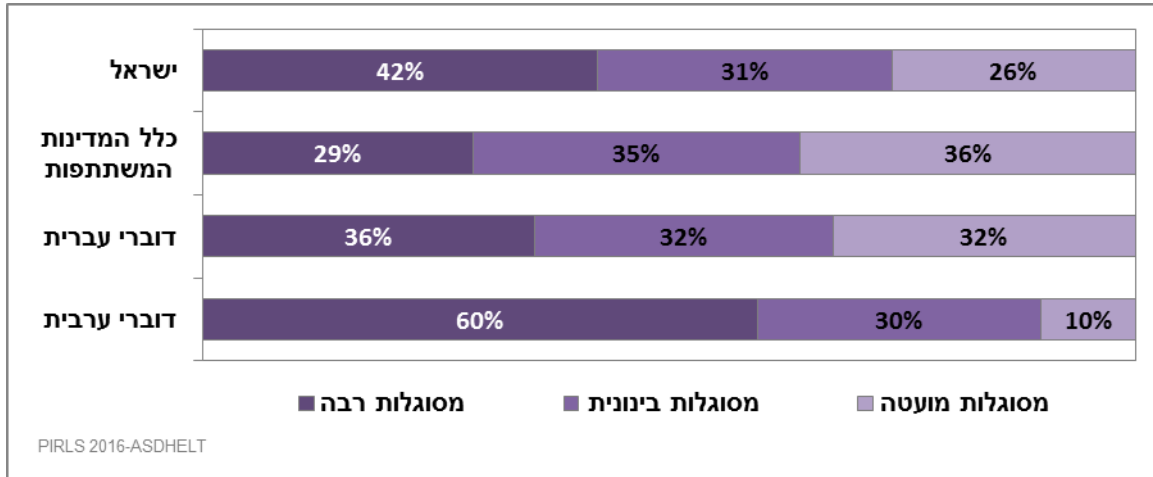


ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו תלמידים שלתפיסת הוריהם היו מסוגלים במידה רבה לבצע מטלות אורייניות בכיתה א' היו בעלי ציון של לפחות 11.6 במדד, ציון השקול לכך שהוריהם השיבו "במידה טובה מאוד" על 3 היגדים, ו-"במידה בינונית" על יתר 3 ההיגדים, בממוצע. לעומת זאת, תלמידים שלתפיסת הוריהם היו מסוגלים במידה מועטה לבצע מטלות אורייניות בכיתה א' היו בעלי ציון של 9.5 לכל היותר במדד, ציון השקול לכך שהוריהם השיבו "במידה מועטה" על 3 היגדים ו-"במידה בינונית" על יתר 3 ההיגדים. שאר התלמידים נחשבים כבעלי מסוגלות בינונית לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א'.

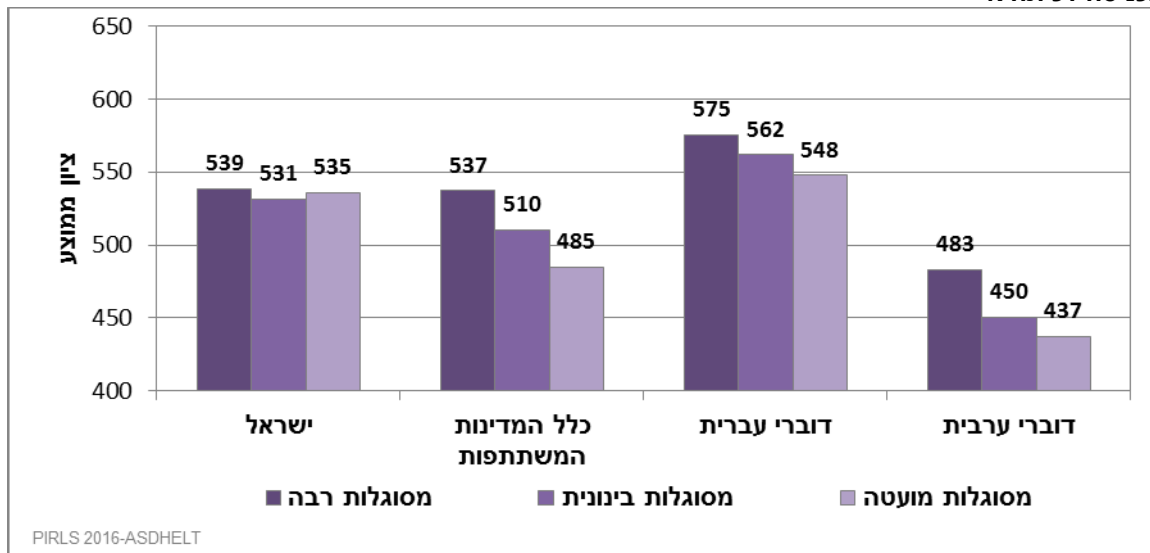
בחלקו העליון של **תרשים 8.5** מוצגת התפלגות התלמידים לפי מדד היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א'. בישראל, שיעור התלמידים שלתפיסת הוריהם היו בעלי מסוגלות רבה לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' גבוה יותר מאשר בממוצע המדינות, כך שכארבעה מתוך עשרה תלמידים (42%) בכלל ישראל בעלי מסוגלות רבה לבצע פעולות אלו, לפי תפיסת הוריהם, וזאת לעומת כשלושה מתוך עשרה תלמידים (29%) בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר. שיעור התלמידים שלתפיסת הוריהם היו בעלי מסוגלות מועטה לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' בישראל (26%) נמוך בהשוואה לשיעורם בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (36%). שאר התלמידים, קרי כשליש מהתלמידים (31% בישראל ו-35% בממוצע המדינות) ניחנו במסוגלות בינונית בביצוע פעולות אורייניות בעת הכניסה לכיתה א', על פי דיווחי הוריהם.

תרשים 8.5: יכולת לבצע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א', לפי מגזר שפה

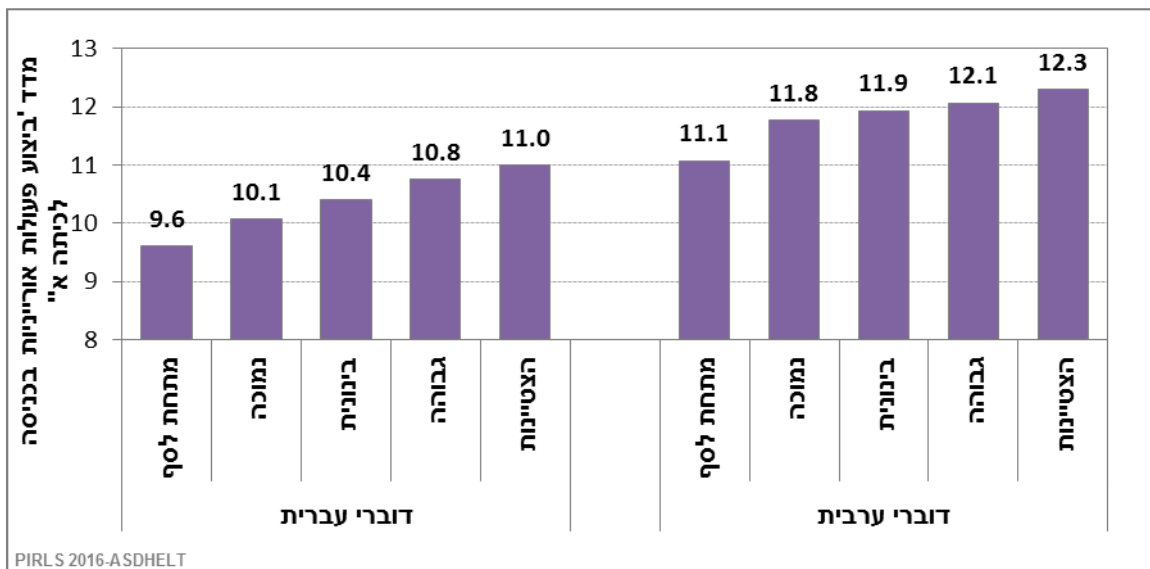
התפלגות התלמידים לפי תפיסת הוריהם את מסוגלותם לבצע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א'



הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי תפיסת הוריהם את מסוגלותם לבצע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א'



ממוצע מדד 'יכולת לבצע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א' על פי רמות ההישג בקריאה של טקסטים מודפסים



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

בצמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שלפי תפיסת הוריהם היו בעלי מסוגלות רבה לבצע פעילויות אורייניות ממוקמות אירלנד (61%), בחריין (53%), טרינידד וטובגו (52%) וסינגפור (50%), ובתחתיתו בלגיה הפלמית והצרפתית (10% בכל אחת) וכן גרמניה וסלובקיה (8% בכל אחת).¹² מבין המדינות הדומות לישראל בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה בטקסטים מודפסים, רק בספרד (48%) נרשם שיעור מעט גבוה יותר של תלמידים שלפי תפיסת הוריהם ניחנו במסוגלות רבה לבצע פעילויות אורייניות, מאשר בישראל, ואילו בשאר המדינות נרשמו שיעורים נמוכים יותר (קזחסטן 31%, פורטוגל 13%, וכאמור בלגיה הפלמית 10%, וגרמניה וסלובקיה 8%) (ראו **לוח נ-8**).

מעניין לציין כי קיימים פערים ניכרים בקרב המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה בשיעור התלמידים שהוריהם דיווחו כי היו בעלי מסוגלות רבה לבצע פעילויות אורייניות בהתחלת לימודיהם בכיתה א': באירלנד (61%), כאמור, השיעור הגבוה מבין כל המדינות, גם בסינגפור (50%) ובפולין (41%) השיעורים גבוהים מממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, ואילו בפינלנד (31%) ובהונג קונג (27%) השיעורים דומים לממוצע המדינות, כאשר ברוסיה (23%) השיעור נמוך ממנו (ראו **לוח נ-8**).

במבט פנים-ישראלי, הדיווח על מסוגלות רבה לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' נפוץ יותר בקרב הורים לתלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית (60%) בהשוואה לבתי-ספר דוברי עברית (36%), ובהתאם לכך הדיווח על מסוגלות מועטה נפוץ פחות בקרב הורים לתלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית (10%) בהשוואה לבתי-ספר דוברי עברית (36%). אם כן, התפלגות התלמידים לפי תפיסת הוריהם את מסוגלותם לבצע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א' בבתי-ספר דוברי עברית דומה להתפלגות בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, כאשר הדיווחים בבתי-ספר דוברי ערבית חיוביים הרבה יותר.

בהשוואה למחזור מחקר 2011, בכלל ישראל לא נרשם שינוי של ממש בממוצע הממדד ובהתפלגות התלמידים לפי תפיסת הוריהם את מסוגלותם לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' (מסוגלות רבה: 46%, מסוגלות בינונית: 36%, מסוגלות מועטה: 18%; ממוצע הממדד: 10.9).

בחלקו האמצעי של **תרשים 8.5** מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי תפיסת הוריהם את המסוגלות שלהם לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א'. בכל אחד ממגזרי השפה, אך לא בכלל ישראל, נמצא קשר חיובי בין המסוגלות לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' לפי דיווחי ההורים ובין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד'. כך, בבתי-ספר דוברי עברית ממוצע ההישגים של תלמידים שהוריהם דיווחו על כי לילדם מסוגלות רבה לבצע פעילויות אורייניות גבוה בכ-25 נקודות מזה של תלמידים שלתפיסת הוריהם ניחנו במסוגלות מועטה, ואילו בבתי-ספר דוברי עברית הפער כמעט כפול בגודלו (כ-45 נקודות) ונמוך אך במקצת מן הפער בממוצע המדינות (52 נקודות). בהלימה לממצאים אלו, הקשר בין תפיסת ההורים את מסוגלות הילדים לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' לבין ההישגים בקריאה הוא בינוני בחוזקו בכל מגזר שפה בנפרד (מתאם פירסון בבתי-ספר דוברי עברית $r=0.17$ ובבתי-ספר דוברי ערבית $r=0.22$), אך בכלל ישראל לא נמצא כלל קשר שכזה ($r=0.03$). מכלול הממצאים הללו עשוי להצביע על קשר אפשרי בין תפיסות ההורים את המסוגלות והיכולת של ילדם לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א', בדגש פעילויות בתחום השפתי, לבין יכולות הקריאה של הילד בכיתה ד'. ועדין יש לזכור כי אין בכך כדי ללמד על קשר של סיבתיות. להרחבה על הקשר בין ממוצע הממדד יכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' ובין ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים, ברמת המדינות, ראו **תת-**

פרק 8.4

¹² יש לזכור כי מדדים המבוססים על עקרון הדיווח העצמי, שהוא במהותו דיווח סובייקטיבי, יכולים להיות מושפעים במידות שונות מגורמים שונים, כגון: היבטים תרבותיים, תפיסת חיוביות של המציאות, רצייה חברתית, מודעות לחשיבות השבה באופן כן ומדויק וכיצא באלו. הבדלים בהיבטים אלו יכולים להסביר פערים בין מדינות, ובכל מדינה בין קבוצות אוכלוסייה שונות. נוסף על אלו, בהקשר הספציפי של מדד זה, עלולה להתגלות העדר אחידות בין הורים, הנובעת מפרשנות אישית, לשאלה מהי מסוגלות ואיזו רמה נדרשת כדי לסווג יכולת של ילד כ"טובה מאוד" או "במידה בינונית" וכו'. על ההסתייגויות ומגבלות הדיווח עצמי וההטיות העלולות להיגרר מכך, ראו בפרק השיטות. הממצא שתואר לעיל, וזה שיתואר להלן בנוגע למגזרי השפה בישראל, ממחיש את ההבדלים הללו. כך, בין ארבע המדינות הבולטות במדד זה נמצאות אמנם שתי מדינות שבולטות לטובה גם בממוצע הישגי תלמידיהן בקריאה: סינגפור – ממוצע 576 נקודות, ואירלנד – 567 נקודות, אך לצדן שתי מדינות שממוצע הישגי תלמידיהן מתחת לממוצע המדינות ואף הרבה למטה מכך: טרינידד וטובגו – ממוצע 479 נקודות, ובחריין – 446 נקודות.

בחלקו התחתון של **תרשים 8.5** מוצג הממוצע במדד 'ביצוע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' של התלמידים לפי רמות ההישג שלהם בקריאה של טקסטים מודפסים. בכל אחד ממגזרי השפה, נמצא כי שתלמידים ברמת הישג גבוהה יותר בקריאה כך לתפיסת הוריהם מסוגלותם בביצוע פעילויות אורייניות בכיתה א' הייתה גבוהה יותר.

על פי רוב, התמונה שתוארה בכל מגזר שפה נשמרת גם בפילוחים לקבוצות אוכלוסייה אף כי ניתן לזהות הבדלים מעניינים (ראו **לוח נ-9**). כך, אמנם בבתי-ספר דוברי עברית התפלגות הבנים לפי תפיסת הוריהם את מסוגלותם לבצע פעילויות אורייניות דומה להתפלגות הבנות, אך בבתי-ספר דוברי ערבית מסתמן כי שיעור הבנות שלפי דיווחי הוריהן הפגינו מסוגלות רבה בביצוע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א' (64%) גבוה משיעור הבנים (55%, ראו **לוח נ-9**, פאנל עליון). כמו כן, ככל שהרקע החברתי-כלכלי של התלמידים נמוך יותר כך גדול יותר פער ההישגים בין תלמידים שלפי דיווחי הוריהם הפגינו מסוגלות גבוהה בביצוע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' לאלו שהפגינו מסוגלות מועטה (דוברי עברית: פער של כ-55 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של 30 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני ופער של כ-15 נקודות בקרב תלמידים מרקע גבוה; דוברי עברית: פער של כ-55 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-35 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני) (ראו **לוח נ-9**, פאנל אמצעי). בבתי-ספר דוברי עברית בפיקוח הממ"ד דיווחי ההורים על מסוגלות רבה בביצוע הפעולות האורייניות שכיחים מעט יותר מאשר בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי (39% לעומת 34%, בהתאמה), ובהתאם לכך בפיקוח הממ"ד דיווחי ההורים על מסוגלות מועטה בביצוע הפעולות האורייניות שכיחים פחות מאשר בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי (27% לעומת 34%, בהתאמה) (ראו **לוח נ-9**, פאנל תחתון).

8.3 עמדות הורים

ההתנהגויות האורייניות של ההורים ושל בני משפחה אחרים עשויים לשמש הן מודל לחיקוי והן הכוונה ישירה לרכישת כישורי אורייניות יעילים, לדוגמה באמצעות הבעת דעות חיוביות בנוגע לקריאה. העמדות והאמונות של ההורים בנוגע לאוריינות ולקריאה,¹³ והצגת קריאה כפעילות מוערכת ומשמעותית, וכן עיסוק תדיר בקריאת טקסטים ושימוש בהם, יכולים להניע ילדים לקרוא, ולעודד אותם לפתח עמדות חיוביות בנוגע לקריאה.¹⁴ לצד זאת, ציפיות ההורים להשכלת ילדיהם עשויות לעצב סביבה ביתית ושיח בהיבטים הנוגעים לציפיות אלו - שיח המדגיש את חשיבות ההשכלה וערך החינוך, דיון בציפיות הלימודיות (השכלה) והתעסוקתיות וכן בכישורים ובמיומנויות שנדרשים למימוש ציפיות אלו, ואף בהבנת החיבור והקשרים בין הלימודים בבית-הספר וההשכלות לעולם הלימודי והתעסוקתי שמחוצה לו.¹⁵ כמו כן, ציפיות אלו עשויות להשפיע על הפעולות שההורים נוקטים, כמו הכוונה ישירה והקצאת זמן ומשאבים לרכישת כישורים אורייניים ומיומנויות קריאה ושפה, בין אם בפעילויות משותפות בין ההורים לילדיהם ובין אם במסגרות שמחוץ לבית (חוגים, סדנאות, הכוונה לבתי-ספר מסוימים ועוד). המסרים והציפיות שההורים משדרים מעצבים לא רק את תפיסות ואמונות הילדים אלא גם משפיעים על המוטיבציה שלהם לקרוא.¹⁶ מכלול היבטים אלו נקרא חִבְרוּת (Socialization).

¹³ להרחבה ראו:

Baker, L. and Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology* 23(4): 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>

¹⁴ להרחבה ראו:

Sonnenschein, S. and Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly* 17(3): 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)

¹⁵ להרחבה ראו:

Hill, N.E. and Tayson, D.E. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology* 45(3): 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
Talyor, L.C., Clayton, J.D. and Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology* 8(3): 163-178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>

¹⁶ להרחבה ראו:

Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. and Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement of children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review* 27(3): 291-306. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>

8.3.1 אהבת ההורים לקריאה

פירוט המדד 'אהבת ההורים לקריאה' וחלוקתו לשלוש דרגות מוצג ב**תיבה 8.3** להלן.

תיבה 8.5: מדד 'אהבת ההורים לקריאה'

מדד **אהבת ההורים לקריאה** (Parents Like Reading) הורכב מתוך דיווח ההורים לשמונה היגדים העוסקים בעמדות ההורים כלפי קריאה, והתדירות שבה הם קוראים להנאתם.

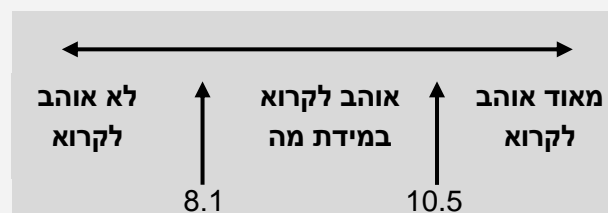
מאוד לא מסכים	מעט לא מסכים	מעט מסכים	מאוד מסכים	אנא ציין עד כמה אתה מסכים או לא מסכים לאמירות האלה בנוגע לקריאה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	א. אני קורא רק כשאני צריך לקרוא ^א
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ב. אני אוהב לדבר עם אנשים אחרים על מה שאני קורא
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ג. אני אוהב לבלות את זמני הפנוי בקריאה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ד. אני קורא רק אם אני זקוק למידע ^א
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ה. קריאה היא פעילות חשובה בבית שלי
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ו. הייתי רוצה שיהיה לי יותר זמן לקריאה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ז. אני נהנה לקרוא
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ח. קריאה היא אחד התחביבים האהובים עליי

^א היגד שקודד הפוך

כשאתה בבית, באיזה תדירות אתה קורא להנאתך?

- א. בכל יום או כמעט בכל יום
- ב. פעם או פעמיים בשבוע
- ג. פעם או פעמיים בחודש
- ד. אף פעם או כמעט אף פעם

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



ערכי הסף נקבעו על פני מדרג שלפיו הורים שמאוד אוהבים לקרוא היו בעלי ציון של לפחות 10.5 במדד, ציון השקול להשבה של "מאוד מסכים" על 4 היגדים ו-"מעט מסכים" על יתר 4 היגדים בשאלה הנוגעת לעמדות כלפי קריאה, וכן קריאה למטרות הנאה בתדירות של "בכל יום או כמעט בכל יום", בממוצע. לעומת זאת, הורים שלא אוהבים לקרוא היו בעלי ציון של 8.1 לכל היותר במדד, ציון השקול להשבה של "מעט לא מסכים" על 4 היגדים ו-"מאוד לא מסכים" על יתר 4 היגדים בשאלה הנוגעת לעמדות כלפי קריאה, וכן קריאה להנאה רק "פעם או פעמיים בחודש", בממוצע. שאר ההורים נחשבים כאוהבים לקרוא במידת מה.

בחלקו העליון של **תרשים 8.6** מוצגת התפלגות התלמידים לפי מידת האהבה של הוריהם לקריאה. בישראל, שיעור התלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא גבוה יותר מאשר בממוצע המדינות: ארבעה מכל עשרה תלמידים בכלל ישראל (40%) הם ילדים להורים שמאוד אוהבים לקרוא, וזאת לעומת כשלושה מכל עשרה תלמידים בממוצע המדינות שהשתתפו במחקר (32%). כמו כן, כשמינית מן התלמידים בישראל (13%) הם ילדים להורים שאינם אוהבים לקרוא, וזאת לעומת כשישית מן מהתלמידים בממוצע המדינות (17%). שאר

מחצית התלמידים הם ילדים להורים שאוהבים לקרוא במידת מה, כך הן בישראל (47%) והן במוצע המדינות שהשתתפו במחקר (51%).

את צמרת מדרג המדינות לפי שיעור התלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא תופסות אירלנד (47%), הולנד (46%) ומלטה (45%), ובתחתיתו מקאו (סין) והונג קונג (17% בכל אחת) ומצרים (13%). מבין המדינות הדומות לישראל במוצע הישגי תלמידיהן בקריאה בטקסטים מודפסים, בספר שיעור התלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא (41%) דומה לזה שבשארל. לעומת זאת, בגרמניה, בפורטוגל ובסלובקיה (כ-35%) השיעורים נמוכים במעט בהשוואה לישראל, ובבלגיה הפלמית ובקזחסטן השיעורים נמוכים אף יותר (כ-27%) (ראו **לוח נ-10**).

מעניין לציין כי קיימים פערים ניכרים בקרב המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר בקריאה בשיעור התלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא: באירלנד (47%), השיעור הגבוה מבין כל המדינות, וגם בפילנד (41%) השיעור גבוה ממוצע המדינות שהשתתפו במחקר, בפולין (35%) השיעור דומה למוצע המדינות, ואילו בסינגפור וברוסיה (25% בכל אחת) ובעיקר בהונג קונג (17%) השיעור נמוך ממנו (ראו **לוח נ-10**).

במבט פנים-ישראלי, שיעור התלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא גבוה יותר בבתי-ספר דוברי עברית (44%) מאשר בבתי-ספר דוברי ערבית (32%). אם כך, שיעור זה בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית דומה לשיעור במוצע המדינות שהשתתפו במחקר, ואילו שיעורם בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית גבוה ממנו משמעותית, מה שמסביר את הפער בין השיעור בכלל ישראל לזה במוצע המדינות. בהתאם לכך, כשישה מכל עשרה תלמידים בבתי-ספר דוברי ערבית (58%) הם ילדים להורים שאוהבים לקרוא במידת מה, לעומת רק כארבעה מכל עשרה תלמידים (42%) בבתי-ספר דוברי עברית.

בהשוואה למחזור מחקר 2011,¹⁷ נרשמה בכלל ישראל ירידה משמעותית במוצע המדד (מ-10.5 ב-2011 ל-10.0 ב-2016). השוואת התפלגות התלמידים לפי אהבת הוריהם לקריאה בין מחזור מחקר 2011 (מאוד אוהבים לקרוא: 41%, אוהבים לקרוא במידת מה: 50%, לא אוהבים לקרוא: 8%) למחזור מחקר 2016 (כאמור: 40%, 47% ו-13%, בהתאמה) מגלה כי השינוי המשמעותי ביותר הוא עלייה של 5% בשיעור התלמידים שהוריהם לא אוהבים לקרוא. מעניין לציין כי עלייה זו בשיעור התלמידים שהוריהם לא אוהבים לקרוא ניכרת בעיקר בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית (מ-8% ב-2011 ל-14% ב-2016), ופחות מכך בקרב עמיתיהם בבתי-ספר דוברי ערבית (מ-9% ל-11%, בהתאמה).

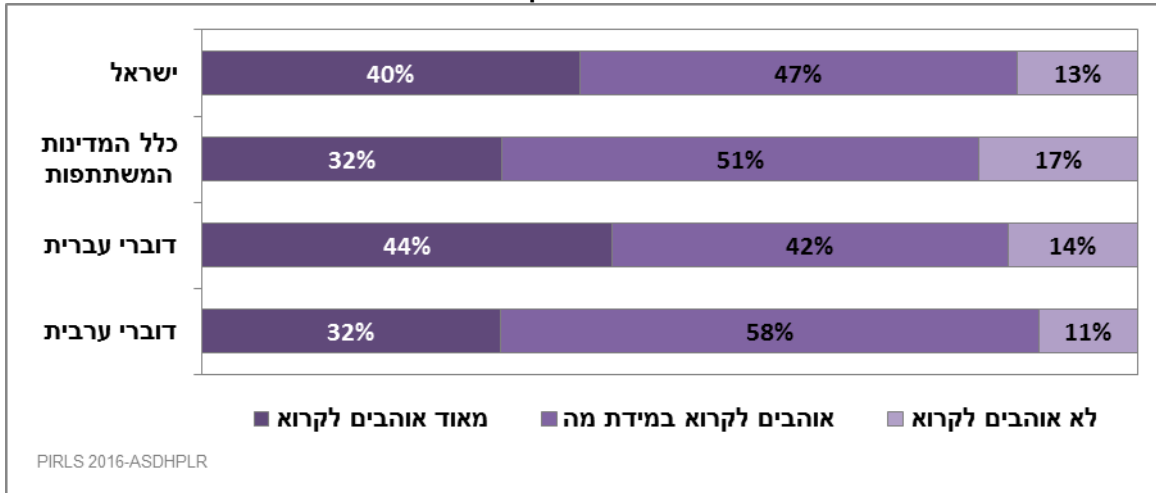
בחלקו האמצעי של **תרשים 8.6** מוצגים ממוצעי ההישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי מידת האהבה לקריאה בקרב הוריהם. ככלל, נמצא קשר חיובי בין מידת האהבה לקריאה בקרב הורי התלמידים לבין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד'. כך בכלל ישראל, ממוצע הישגיהם של תלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא גבוה ב-35 נקודות מזה של תלמידים שהוריהם לא אוהבים לקרוא. פער זה נמוך מהפער המקביל במוצע המדינות שהשתתפו במחקר (47 נקודות). במבט פנים-ישראלי, הפער הכולל כפול בגודלו בבתי-ספר דוברי ערבית (כ-60 נקודות) בהשוואה לבתי-ספר דוברי עברית (כ-30 נקודות). נמצא כי בכל אחד ממגזרי השפה, ממוצע הישגיהם של תלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא גבוה מזה של תלמידים שהוריהם אוהבים לקרוא במידת מה, ב-20 עד כ-25 נקודות. לעומת זאת, רק בבתי-ספר דוברי ערבית נמצא פער גדול מאוד (של כ-25 נקודות) בין ממוצע הישגיהם של תלמידים שהוריהם אוהבים לקרוא במידת מה לבין זה של תלמידים שהוריהם לא אוהבים לקרוא, ואילו בבתי-ספר דוברי עברית ביניהם קל בלבד (כ-10 נקודות). בהלימה לממצאים אלו, נמצא קשר בין מידת האהבה לקריאה בקרב הורי התלמידים לבין הישגי התלמידים בקריאה, בכלל ישראל (מתאם פירסון $r=0.18$) ובכל מגזר שפה בנפרד (בבתי-ספר דוברי ערבית: $r=0.16$, בבתי-ספר דוברי ערבית: $r=0.20$). מכלול הממצאים הללו עשוי להצביע על החשיבות של אהבת ההורים לקריאה וההנאה שהיא מסבה להם להתפתחותן של יכולות הקריאה של ילדיהם בבית הספר היסודי.

להרחבה על הקשר בין ממוצע המדד 'אהבת ההורים לקריאה' ובין ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים, ברמת המדינות, ראו **תת-פרק 8.4**.

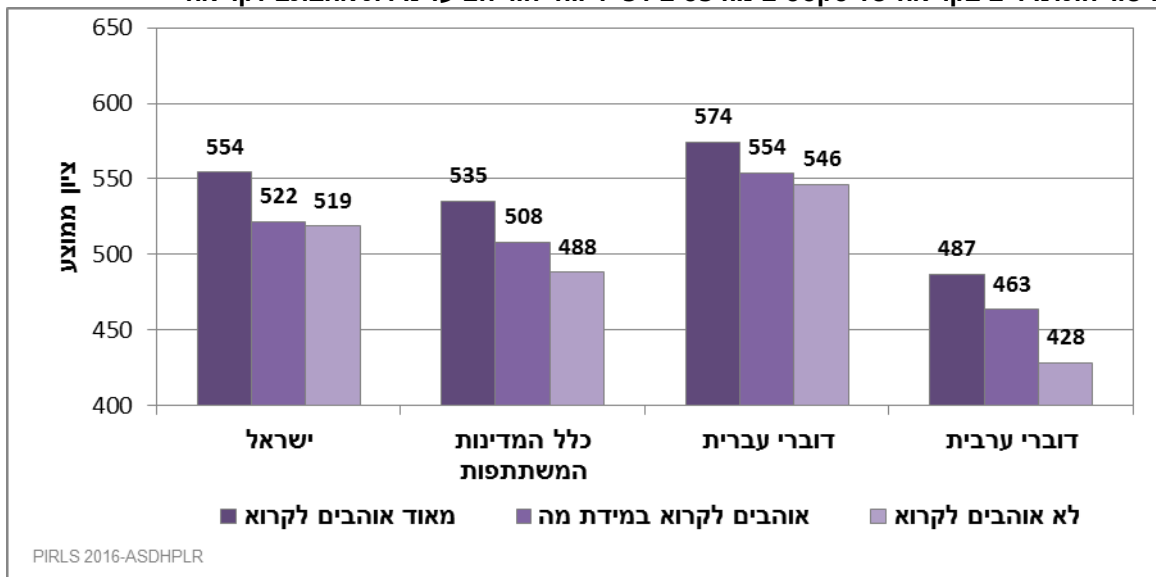
¹⁷ ההיגדים במחזור מחקר 2016 חופפים לאלו של מחזור מחקר 2011, פרט להיגד ח' שהתווסף ב-2016.

תרשים 8.6: דיווחי ההורים על מידת אהבתם לקריאה, לפי מגזר שפה

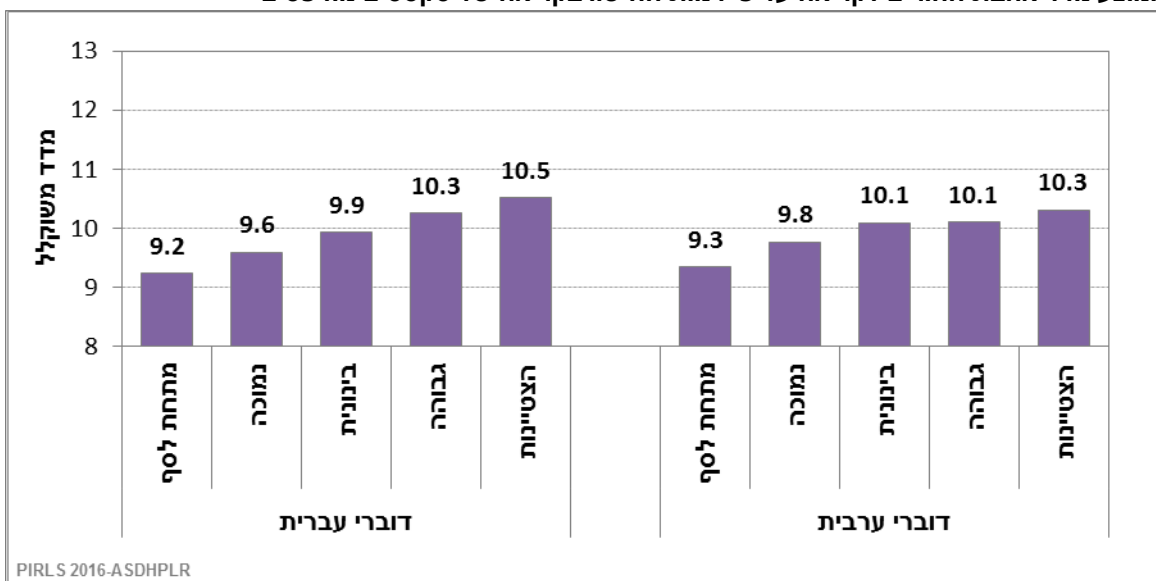
התפלגות התלמידים לפי דיווחי הורים על מידת אהבתם לקריאה



הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי דיווחי הורים על מידת אהבתם לקריאה



מוצע מדד אהבת ההורים לקריאה על פי רמות הישג בקריאה של טקסטים מודפסים



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

בחלקו התחתון של **תרשים 8.6** מוצג גם הממוצע במדד 'אהבת ההורים לקריאה' לפי רמות הישג של התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים. בכל אחד ממגזרי השפה, ככל שתלמידים ברמת הישג גבוהה יותר בקריאה כך, בממוצע, הוריהם אוהבים יותר לקרוא. מן התרשים ניתן עוד ללמוד כי בקרב דוברי העברית, קשר זה נמשך מרמת הישג הנמוכה ביותר (מתחת לסף) ועד לרמה גבוהה ביותר (הצטיינות), ואילו בקרב דוברי הערבית הקשר ניכר בעיקר מרמת הישג הנמוכה ביותר (מתחת לסף) ועד לרמת הישג הבינונית בלבד, כאשר בקרב תלמידים ברמות גבוהות יותר נראה כי ממוצע אהבת ההורים לקריאה די יציב.

על פי רוב, התמונה שתוארה בכל מגזר שפה נשמרת גם בכל אחד מן המגדרים (ראו **לוח נ-11**, פאנל עליון), אף כי מסתמן שבבתי-ספר דוברי ערבית, שיעור הבנות שהוריהן דיווחו כי הם מאוד אוהבים לקרוא (34%) גבוה במקצת משיעור הבנים (29%) שהוריהם דיווחו על כך.¹⁸ ראוי לציין כי ככל שהרקע החברתי-כלכלי נמוך יותר כך שיעור התלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא נמוך יותר (דוברי עברית: 50%, 41% ו-26% בקרב תלמידים מרקע גבוה, בינוני ונמוך, בהתאמה; דוברי ערבית: 37% ו-28% בקרב תלמידים מרקע בינוני ונמוך, בהתאמה) ובהשלמה לכך גם גבוה יותר שיעור התלמידים שהוריהם לא אוהבים לקרוא (דוברי עברית: 11%, 16% ו-21%, בהתאמה; דוברי ערבית: 7% ו-13%, בהתאמה). כמו כן, ככל שהרקע החברתי-כלכלי נמוך יותר כך פער ההישגים בין תלמידים שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא ובין אלו שהוריהם לא אוהבים לקרוא גדול יותר (דוברי ערבית: פער של כ-35 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-25 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני ופער קל של 10 נקודות בלבד בקרב תלמידים מרקע גבוה; דוברי ערבית: פער של כ-60 נקודות בקרב תלמידים מרקע נמוך, לעומת פער של כ-20 נקודות בקרב תלמידים מרקע בינוני) (ראו **לוח נ-11**, פאנל אמצעי). בקרב דוברי העברית, שיעור התלמידים בבתי-ספר בפיקוח ממלכתי שהוריהם מאוד אוהבים לקרוא (40%) נמוך משמעותית מהשיעור המקביל בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי-דתי (56%), ובהתאם לכך שיעורי התלמידים שהוריהם אוהבים לקרוא במידת מה או לא אוהבים לקרוא גבוהים יותר בבתי-ספר בפיקוח הממלכתי (45% ו-15%, בהתאמה) מאלו בבתי-ספר בפיקוח הממ"ד (34% ו-10%, בהתאמה). על אף הבדלים אלו בהתפלגות התלמידים לפי מידת האהבה לקריאה של הוריהם בין שני סוגי הפיקוח בבתי-ספר דוברי עברית, הרי שלא נרשמו הבדלים ממש בממוצע ההישגים של התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים בין שני סוגי הפיקוח (ראו **לוח נ-11**, פאנל תחתון).

8.3.2 ציפיות ההורים להשכלת ילדם

פירוט המדד 'ציפיות ההורים להשכלת ילדם'¹⁹ וחלוקתו לארבע דרגות מוצג ב**תיבה 8.6** להלן.

תיבה 8.6: מדד 'ציפיות ההורים להשכלת ילדם'	
מדד ציפיות ההורים להשכלת ילדם הורכב מתוך דיווח ההורים על רמת ההשכלה שהם מצפים שילדם ירכוש.	
לאיזו רמת השכלה אתה מצפה שילדך יגיע?	
<input type="radio"/>	א. יסיים חטיבת ביניים
<input type="radio"/>	ב. יסיים בית ספר תיכון
<input type="radio"/>	ג. יסיים לימודי מכינה (למשל מכינה קדם-אקדמית או מכינה קדם-הנדסית)
<input type="radio"/>	ד. יסיים לימודי תעודה על-תיכוניים (למשל הוראה ללא תואר ראשון, הנדסאות, טכנאות)
<input type="radio"/>	ה. יסיים תואר ראשון (למשל: B.A., B.Sc., B.Ed.)
<input type="radio"/>	ו. יסיים תואר גבוה יותר (תואר שני או תואר שלישי)
לצורך ניתוח ודיווח הנתונים חולק המדד לארבע דרגות: השכלה תיכונית ומטה (סעיפים א ו-ב), השכלה על-תיכונית לא אקדמית (סעיפים ג ו-ד), תואר ראשון (סעיף ה), תואר שני ומעלה (סעיף ו).	

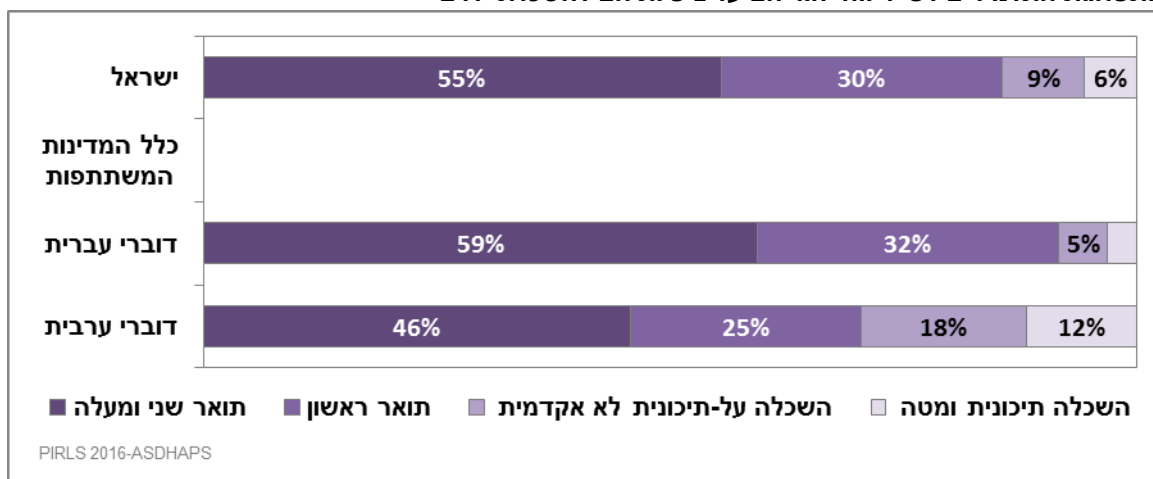
¹⁸ מגמה דומה המציגה פער קטן מאוד בשיעורי הדיווח על הורים שמאוד אוהבים לקרוא בין בנות ובנים בבתי ספר דוברי ערבית נרשם גם במחזור מחקר פירלס 2011 (32% לעומת 28%, בהתאמה). יש להמשיך לעקוב ולחקור את הממצא לאורך זמן בכדי לעמוד על טיבו.

¹⁹ מדד זה לא דווח בדוח הבין-לאומי, ועל כן הדיווח להלן יתמקד בהיבטים הנוגעים לישראל.

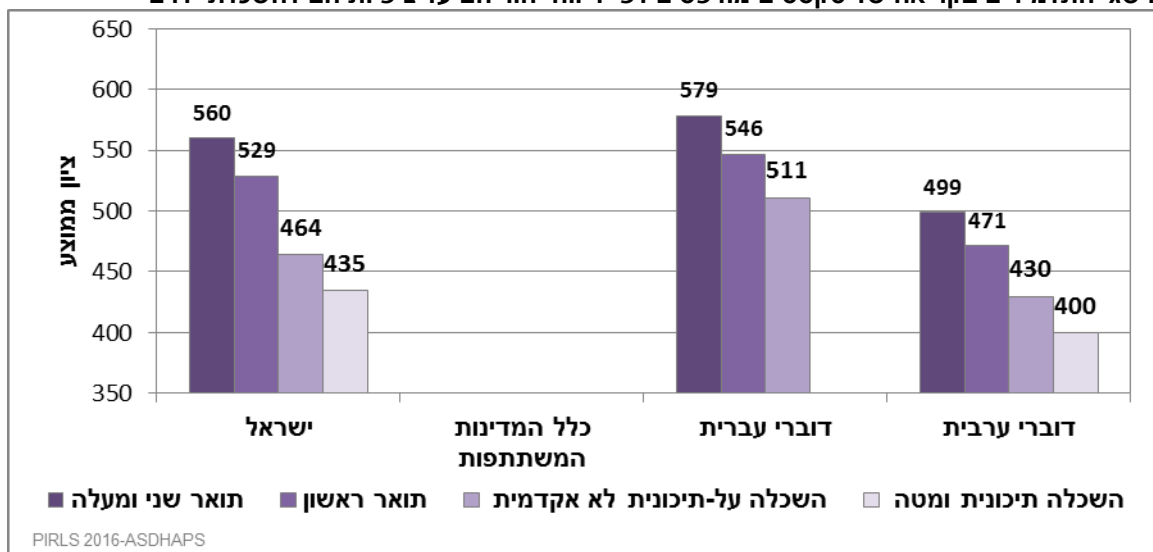
בחלקו העליון של **תרשים 8.7** מוצגת התפלגות התלמידים לפי ציפיות הוריהם להשכלת ילדם. בכלל ישראל, ובכל מגזר שפה בנפרד, ההורים של רוב התלמידים מצפים שילדם ירכוש השכלה גבוהה. כך, ההורים של יותר ממחצית מהתלמידים (55%) מצפים שילדם יסיים תואר שני ומעלה, ההורים של עוד שלושה מתוך עשרה תלמידים (30%) מצפים שילדם יסיים תואר ראשון, ועוד הוריהם של כעשירית מן התלמידים שילדם ירכוש השכלה על-תיכונית לא אקדמית (9%). לעומת זאת, שיעור התלמידים שהוריהם מצפים שירכשו השכלה תיכונית ומטה הוא קטן מאוד (רק 6%). ציפיות ההשכלה גבוהות יותר בקרב הורים לתלמידים בבתי-ספר דוברי עברית. כך, בבתי-ספר דוברי עברית שיעוריהם של התלמידים שהוריהם מצפים שיימו תואר שני ומעלה (59%) או תואר ראשון (32%) גבוהים מהשיעורים המקבילים בבתי-ספר דוברי ערבית (46% ו-25%, בהתאמה). לעומת זאת, שיעור התלמידים בבתי-ספר דוברי עברית שהוריהם מצפים כי ירכשו השכלה על-תיכונית לא אקדמית (5%) או השכלה תיכונית לכל היותר (3%) נמוך באופן ניכר מהשיעורים המקבילים בבתי-ספר דוברי ערבית (18% ו-12%, בהתאמה).

בהשוואה למחזור מחקר 2011, בישראל נרשמה עליה מתונה בשיעור התלמידים שהוריהם מצפים שיימו תואר שני ומעלה (מ-50% ב-2011 ל-55% ב-2016), וירידה קטנה בשיעור התלמידים שהוריהם מצפים שירכשו השכלה תיכונית ומטה (מ-9% ל-6%, בהתאמה). מקורה של מגמת שינוי זו בעיקר בבתי-ספר דוברי ערבית בהם נרשמה עלייה ניכרת בשיעור ההורים שמצפים שילדם יסיים תואר שני ומעלה (מ-34% ל-46%, בהתאמה) וירידה ניכרת בשיעור ההורים שמצפים שילדם יסיים השכלה תיכונית ומטה (מ-20% ל-12%, בהתאמה). בבתי-ספר דוברי עברית לא נרשמו הבדלים של ממש בהתפלגות התלמידים לפי ציפיות הוריהם להשכלת ילדיהם, בין מחזור מחקר 2011 ל-2016.

תרשים 8.7: דיווחי ההורים על ציפיותיהם להשכלת ילדם, לפי מגזר שפה
התפלגות התלמידים לפי דיווחי הוריהם על ציפיותיהם להשכלת ילדם



הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים לפי דיווחי הוריהם על ציפיותיהם להשכלת ילדם



הערה: שיעורי תלמידים וממוצעי הישגים מוצגים רק בעבור פלחי אוכלוסייה הגבוהים מ-4.5%.

בחלקו התחתון של **תרשים 8.7** מוצגים ממוצעי הישגים של תלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים, בחלוקה לפי הציפיות להשכלתם בקרב הוריהם. ככלל, נמצא קשר חיובי חזק בין הציפייה להשכלה בקרב הורי התלמידים לבין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד'. כך בכלל ישראל, ממוצע הישגיהם של תלמידים שהוריהם מצפים מהם לסיים תואר שני ומעלה גבוה ב-125 נקודות מזה של תלמידים שהוריהם מצפים מהם לרכוש השכלה תיכונית לכל היותר. במבט פנים-ישראלי, נמצא כי פער הישגים בין תלמידים בדרגות סמוכות של ציפיות הוריהם להשכלה עומד על כ-30 נקודות וזאת בכל אחד ממגזרי השפה. כך לדוגמה, ממוצע הישגים של תלמידים שהוריהם מצפים כי ירכשו תואר שני ומעלה גבוה בכ-30 נקודות מזה של תלמידים שהוריהם מצפים כי ירכשו תואר ראשון (בכל אחד ממגזרי השפה, וגם בכלל ישראל), ואילו ממוצע הישגים של האחרונים גבוה בכ-30 נקודות מזה של תלמידים שהוריהם מצפים כי ירכשו השכלה על-תיכונית לא אקדמית (בכל אחד ממגזרי השפה, ופער כפול בכלל ישראל). מכלול הממצאים הללו עשוי להצביע על החשיבות של ציפיות ההשכלה של ההורים להתפתחותן של יכולות הקריאה בבית-הספר היסודי.

על פי רוב, התמונה שתוארה בכל מגזר שפה נשמרת גם בכל אחד מן המגדרים (ראו **לוח נ-12**, פאנל עליון), וגם לא נמצאו הבדלים של ממש בין שני סוגי הפיקוח בבתי-ספר דוברי עברית (ראו **לוח נ-12**, פאנל תחתון). ככלל, ציפיות ההשכלה של הורים מילדיהם גבוהות יותר ככל שהרקע החברתי-כלכלי גבוה יותר. אך ניתן לזהות הבדלים בין מגזרי השפה. בבתי-ספר דוברי עברית, הוריהם של כשני שלישים מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה מצפים מהם שירכשו תואר שני ומעלה (66%) לעומת הוריהם של כמחצית מהתלמידים מרקע בינוני או נמוך (52% ו-54%, בהתאמה). כמו כן, הוריהם של שיעור כמעט אפסי מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה מצפים שילדיהם שירכשו השכלה לא אקדמית (3% במצטבר), לעומת שמינית (12% במצטבר) וחמישית (19% במצטבר) בקרב תלמידים מרקע בינוני ונמוך, בהתאמה). בדומה לכך, בבתי-ספר דוברי ערבית, הוריהם של שישה מתוך עשרה תלמידים מרקע חברתי-כלכלי בינוני מצפים מהם שירכשו תואר שני ומעלה (60%), לעומת הוריהם של כשליש מהתלמידים מרקע נמוך (37%). כמו כן, הוריהם של כשביעית מהתלמידים מרקע חברתי-כלכלי בינוני מצפים שילדיהם שירכשו השכלה לא אקדמית (14% במצטבר), לעומת שיעור גבוה פי 3 בקרב תלמידים מרקע נמוך (41%) (ראו **לוח נ-12**, פאנל אמצעי). זאת ועוד, בכל אחד ממגזרי השפה והרקע החברתי-כלכלי, על פי רוב, פער הישגים בין תלמידים בדרגות סמוכות של ציפיות הוריהם להשכלה עומד על כ-30 נקודות בערך, פרט לפער גדול יותר בקרב תלמידים דוברי ערבית מרקע בינוני עת ממוצע הישגי תלמידים שהוריהם מצפים שיימו תואר ראשון גבוה ב-50 נקודות מהישגי אלו שהוריהם מצפים שיזכו להשכלה על-תיכונית לא אקדמית (ראו **לוח נ-12**, פאנל אמצעי).

8.4 מבט-על בין-לאומי

בתרשים 8.8 מוצגים ממוצעי מדדי הסביבה הביתית, החינוך בגיל הרך ועמדות ההורים אל מול הישגי התלמידים בקריאה של טקסטים מודפסים בכל אחת מהמדינות שהשתתפו במחקר,²⁰ וכן מוצג קו המגמה הבין-לאומי.²¹

במבט-על ניתן לזהות כי ברמת המדינות שהשתתפו במחקר, קיים קשר חיובי בין ממוצעי מדדי הסביבה הביתית ('משאבים ביתיים ללמידה' ו-'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות') ועמדות הורים ('אהבת הורים לקריאה'), ובין ממוצע הישגים בקריאה של טקסטים מודפסים. כלומר, ככל שבמדינה ממוצע הציון במדד גבוה יותר כך גם נוטה ממוצע הישגים בקריאה של תלמידיהן להיות גבוה יותר. לעומת זאת, לא נמצא קשר שכזה בין מדד החינוך בגיל הרך ('היכולת לבצע פעולות אורייניות בכניסה לכיתה א') ובין הישגים בקריאה. חיזוק לממצא ניתן לשאוב מבחינה של עוצמת הקשר בין ממוצעי כל אחד מן המדדים ובין ממוצעי הישגים ברמה הבין-לאומי – נמצא קשר חזק עם 'משאבים ביתיים ללמידה' ($r^2=0.60$), קשר בינוני עם 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות' ($r^2=0.23$), קשר חלש יותר עם 'אהבת הורים לקריאה' ($r^2=0.11$) – שנובע

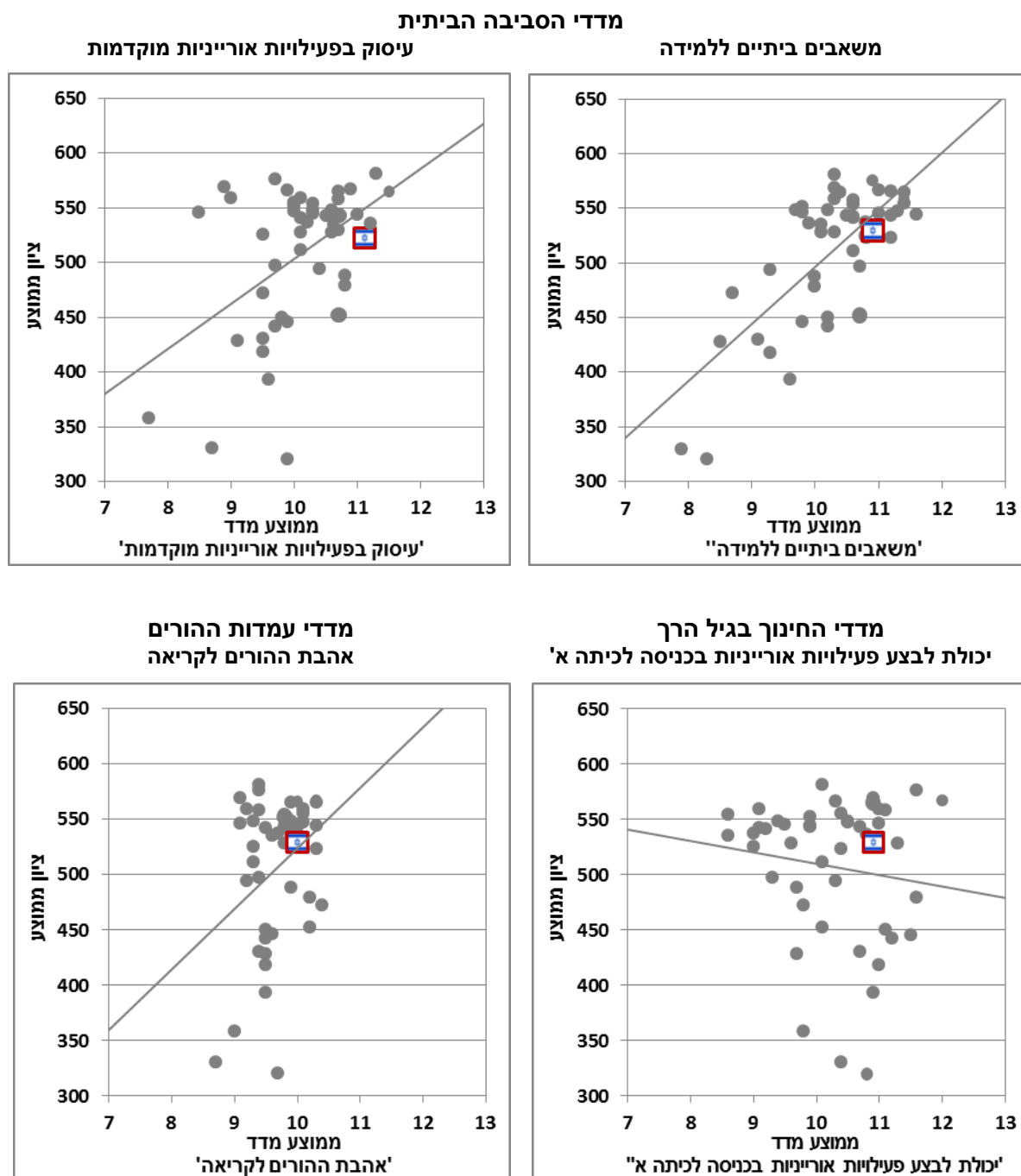
²⁰ מבין ששת המדדים שהוצגו בפרק זה, רק עבור חמישה קיים מידע ברמה הבין-לאומית (לא כולל מדד 'ציפיות הורים להשכלת ילדם'), ורק ארבעה מהם על סולם מספרי (לא כולל מדדים 'ביקור בגן ילדים' ו-'ציפיות הורים להשכלת ילדם'), והם אלה שעומדים במוקד תת-פרק זה.

²¹ ברמה הבין-לאומית נמצאו קשרים דומים לא רק בין ממוצעי המדד בכל אחד מהיבטים שהוצגו בפרק זה ובין ממוצע הישגים בקריאה של תלמידי המדינה, אלא גם בין שיעורי התלמידים שסווגו על פי דיווחי הוריהם לקטגוריה הגבוהה ביותר בכל אחד מן המדדים הנ"ל ובין ממוצע הישגים בקריאה. הנתונים לא מוצגים.

בעיקרו מכך שיש שונות מועטה יחסית בין המדינות במוצעי המדד ושטווח ממוצעי המדד יחסית מצומצם – וכלל לא קיים קשר עם 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' ($r^2=0.02$).

בכל התרשימים, ישראל ממוקמת ממש על קו המגמה או בסמוך לו, כלומר ממוצע ההישגים בקריאה בישראל קרוב מאוד לממוצע הצפוי לפי הממוצע בכל אחד מן המדדים. זאת ועוד, גם מיקומה היחסי של ישראל במדדים השונים יחסית דומה – סביב המקום העשירי במדרג המדינות על פי ממוצע הציון במדד, וזאת גם בהלימה לממצאים הנוגעים לשיעורי התלמידים שסווגו לדרגה הגבוהה בכל מדד על פי דיווחי הוריהם (ולעיתים גם דיווחיהם) (תרשימים 8.1, 8.2, 8.5 ו-8.6).

תרשים 8.8: ממוצע הישגים בקריאה כפונקציה של ממוצע מדדי הסביבה הביתית, החינוך בגיל הרך ועמדות ההורים*, בקרב המדינות המשתתפות**



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

ניתן אם כן לסכם כי ברמה הלאומית נמצאו קשרים חיוביים בין הישגי התלמידים בקריאה בכיתה ד' ובין מרבית מדדי הסביבה הביתית, החינוך בגיל הרך (עם סייג הנוגע למדד 'היכולת לבצע משימות אורייניות בכניסה לכיתה א' בו נמצא קשר בכל מגזר שפה בנפרד אך לא בכלל ישראל) ועמדות ההורים. גם ברמה הבין-לאומית נמצאו על פי רוב קשרים חיוביים בין ממוצעי המדדים ובין ממוצעי ההישגים בקריאה, כאשר קשר חזק במיוחד נמצא עם המדד 'משאבים ביתיים ללמידה' ואילו עם המדד 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' לא נמצא קשר.

בעבור מרבית המדדים, ישראל נמצאת מעל ממוצע המדינות שהשתתפו במחקר הן בממוצע המדד (למעט במדד 'אהבת ההורים לקריאה' בו הממוצע בישראל דומה לזה הבין-לאומי) והן בשיעור התלמידים שסווגו לדרגה הגבוהה ביותר (פרט לפער קטן בלבד במדד 'משאבים ביתיים ללמידה'). זאת ועוד, על פי רוב, התפלגות התלמידים במדדים השונים משקפת תמונת מצב חיובית יותר בקרב תלמידים בבתי-ספר דוברי עברית, בהשוואה לבתי-ספר דוברי ערבית, פרט למדד 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' בו נמצאה תמונה הפוכה. יש לזכור כי ממצאים אלו מבוססים על דיווח עצמי של הורים ושל תלמידים, על כל ההסתייגויות הנגזרות מכך, וכי אין להקיש מן הממצאים לגבי קשרי סיבה-תוצאה או לגבי הכיווניות של הקשר.

נספחים לפרק 8 – הסביבה הביתית, חינוך בגיל הרך ועמדות ההורים

לוח נ-1: נתונים נבחרים על אודות המדד 'משאבים ביתיים ללמידה' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שסווגו לדרגה משאבים רבים)

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחיהם ודיווחי הוריהם על משאבים ביתיים ללמידה		
	משאבים רבים	משאבים מסוימים	משאבים מועטים
נורבגיה	45%	54%	1%
שבדיה	43%	56%	1%
דנמרק	41%	58%	1%
פינלנד	37%	63%	0%
קנדה	35%	65%	1%
אירלנד	33%	66%	1%
הולנד	33%	67%	0%
בלגיה (צרפתית)	30%	67%	4%
סינגפור	29%	69%	2%
הונגריה	28%	65%	6%
בלגיה (פלמית)	27%	71%	2%
גרמניה	25%	74%	1%
צרפת	24%	73%	2%
מלטה	23%	76%	1%
ישראל	22%	76%	1%
אוסטריה	22%	77%	2%
סלובניה	22%	77%	1%
צ'כיה	21%	77%	2%
פולין	21%	76%	3%
טאיוואן	21%	74%	5%
הונג קונג	21%	74%	5%
לטביה	21%	77%	2%
ממוצע המדינות המשתתפות	20%	73%	7%
ספרד	19%	77%	4%
פורטוגל	18%	76%	6%
ליטא	16%	81%	3%
סלובקיה	16%	77%	8%
בולגריה	15%	71%	14%
רוסיה	14%	84%	2%
איחוד האמירויות	12%	85%	3%
גאורגיה	12%	82%	6%
קטאר	11%	86%	3%
מקאו (סין)	11%	81%	7%
טרינידד וטובגו	10%	86%	4%
איטליה	8%	86%	6%
בחריין	8%	87%	5%
קזחסטן	8%	88%	4%
צ'ילה	6%	85%	10%
עומאן	5%	81%	14%
איראן	4%	67%	29%
כוויית	3%	92%	5%
ערב הסעודית	2%	85%	13%
אזרבייג'ן	2%	75%	24%
מרוקו	1%	38%	61%
מצרים	0%	61%	38%
אנגליה	-	-	-
ארצות הברית	-	-	-
אוסטרליה ^x	46%	53%	1%
צפון אירלנד ^x	42%	57%	1%
ניו זילנד ^x	39%	60%	2%
דרום אפריקה ^x	1%	70%	29%

^x - שיעור ההשבה במדינות אלו נמוך מ-50%, ועל כן נדרשת זהירות בפירוש נתוניהן.

לוח נ-2: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי דיווחיהם ודיווחי הוריהם על שכיחות המשאבים הביתיים ללמידה, בפילוח לפי קבוצות אוכלוסייה עיקריות

מגזר שפה ומגדר

בתי-ספר דוברי ערבית		בתי-ספר דוברי עברית		מגדר	היבט
בנות	בנים	בנות	בנים		
543	502	596	593	משאבים רבים	מדד: 'משאבים ביתיים ללמידה'
7%	8%	28%	28%		
479	452	554	547		
89%	87%	71%	72%	משאבים מועטים	
---	---	---	---		
4%	4%	1%	0%		

מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

בתי-ספר דוברי ערבית			בתי-ספר דוברי עברית			רקע חברתי-כלכלי	היבט
נמוך	בינוני	גבוה	נמוך	בינוני	גבוה		
---	527		*571	581	600	משאבים רבים	מדד: 'משאבים ביתיים ללמידה'
2%	15%		6%	19%	40%		
453	491		514	542	572	משאבים מסוימים	
92%	84%		91%	81%	60%	משאבים מועטים	
407	---		---	---	---		
6%	1%		3%	0%	0%		

סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח	היבט
ממ"ד	ממלכתי		
595	595	משאבים רבים	מדד: 'משאבים ביתיים ללמידה'
40%	24%		
546	551	משאבים מסוימים	
59%	75%	משאבים מועטים	
---	---		
1%	1%		

הערה: בחלקו העליון של כל תא מוצג ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים [נקודות] ומתחתיו שיעור התלמידים שסווגו לכל אחת מהקטגוריות במדד [אחוזים]. ממוצע ההישגים מוצג רק באם שיעור התלמידים עומד על 4.5% או יותר.

*-מספר התלמידים קטן מ-30.

לוח נ-3: נתונים נבחרים על אודות המדד 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שסווגו לדרגה 'לעיתים קרובות')

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי הוריהם על עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות		
	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם או כמעט אף פעם
רוסיה	65%	34%	1%
קזחסטן	65%	35%	0%
גאורגיה	56%	42%	2%
אירלנד	55%	45%	1%
טרינידד וטובגו	53%	46%	1%
סלובקיה	51%	48%	1%
פולין	51%	49%	0%
מלטה	51%	48%	1%
ישראל	50%	49%	1%
ספרד	50%	49%	1%
קנדה	50%	49%	1%
לטביה	50%	50%	0%
איטליה	49%	50%	1%
סלובניה	48%	51%	1%
צ'כיה	46%	54%	1%
צ'ילה	45%	54%	1%
בולגריה	43%	49%	8%
הונגריה	42%	57%	2%
הולנד	41%	58%	1%
ליטא	41%	58%	1%
גרמניה	39%	60%	1%
ממוצע המדינות המשתתפות	39%	58%	3%
נורבגיה	38%	61%	1%
אוסטריה	38%	61%	1%
צרפת	38%	61%	2%
פורטוגל	38%	61%	1%
דנמרק	36%	63%	1%
שבדיה	35%	63%	2%
דרום אפריקה	34%	62%	4%
פינלנד	32%	67%	1%
איחוד האמירויות	31%	67%	2%
בחריין	31%	68%	1%
סינגפור	30%	66%	4%
בלגיה (צרפתית)	29%	69%	2%
קטאר	29%	68%	3%
אזרבייג'ן	28%	67%	5%
כוויית	27%	70%	3%
בלגיה (פלמית)	25%	72%	3%
ערב הסעודית	24%	73%	3%
עומאן	23%	74%	3%
מצרים	21%	63%	16%
איראן	20%	73%	7%
טאיוואן	17%	75%	7%
הונג קונג	13%	81%	6%
מרוקו	12%	60%	29%
מקאו (סין)	10%	82%	9%
אנגליה	-	-	-
ארצות הברית	-	-	-
צפון אירלנד ^x	65%	34%	0%
ניו זילנד ^x	57%	42%	1%
אוסטרליה ^x	57%	43%	1%

^x - שיעור ההשבה במדינות אלו נמוך מ-50%, ועל כן נדרשת זהירות בפירוש נתוניהן.

לוח נ-4: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי דיווחי הוריהם על תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, בפילוח לפי קבוצות אוכלוסייה עיקריות

מגזר שפה ומגדר

בתי-ספר דוברי ערבית		בתי-ספר דוברי עברית		מגדר	היבט
בנות	בנים	בנות	בנים		
497	471	570	566	לעיתים קרובות	מדד: 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות'
46%	47%	53%	50%		
467	440	560	552	לפעמים	
53%	52%	46%	48%		
---	---	---	---	אף פעם או כמעט אף פעם	
1%	1%	1%	1%		

מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

בתי-ספר דוברי ערבית			בתי-ספר דוברי עברית			רקע חברתי-כלכלי	היבט
נמוך	בינוני	גבוה	נמוך	בינוני	גבוה		
467	506		526	555	587	לעיתים קרובות	מדד: 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות'
40%	55%		46%	53%	53%		
440	485		507	542	580	לפעמים	
58%	45%		52%	46%	46%		
---	---		---	---	---	אף פעם או כמעט אף פעם	
2%	0%		2%	1%	1%		

סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח	היבט
ממ"ד	ממלכתי		
571	567	לעיתים קרובות	מדד: 'עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות'
51%	52%		
559	555	לפעמים	
48%	47%		
---	---	אף פעם או כמעט אף פעם	
1%	1%		

הערה: בחלקו העליון של כל תא מוצג ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים [נקודות] ומתחתיו שיעור התלמידים שסווגו לכל אחת מהקטגוריות במדד [אחוזים]. ממוצע ההישגים מוצג רק באם שיעור התלמידים עומד על 5% או יותר.

*-מספר התלמידים קטן מ-30.

לוח נ-5: נתונים נבחרים על אודות המדד 'ביקור בגן הילדים' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שסווגו לדרגה 'שלוש שנים ויותר')

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי הוריהם על מספר השנים שהלכו לגן הילדים		
	שלוש שנים או יותר	שנתיים	שנה אחת או פחות
דנמרק	96%	3%	1%
הונגריה	93%	4%	1%
בלגיה (צרפתית)	93%	5%	0%
שבדיה	91%	3%	2%
בלגיה (פלמית)	89%	5%	3%
איטליה	87%	8%	3%
הולנד	84%	11%	2%
הונג קונג	84%	3%	5%
ישראל	83%	10%	4%
לטביה	83%	10%	1%
נורבגיה	82%	5%	3%
סלובניה	81%	9%	5%
סינגפור	81%	12%	4%
צרפת	80%	6%	8%
צ'כיה	80%	13%	3%
אוסטריה	79%	14%	2%
בולגריה	79%	8%	3%
מקאו (סין)	77%	7%	5%
סלובקיה	76%	11%	5%
רוסיה	75%	7%	13%
פורטוגל	73%	15%	5%
ליטא	69%	7%	9%
פינלנד	68%	12%	1%
פולין	65%	19%	0%
גרמניה	64%	9%	10%
ספרד	60%	17%	10%
ממוצע המדינות המשתתפות	59%	18%	11%
גאורגיה	56%	20%	16%
צ'ילה	53%	28%	6%
טאיוואן	53%	35%	4%
דרום אפריקה	47%	16%	15%
קנדה	43%	25%	16%
קזחסטן	38%	14%	26%
בחריין	32%	32%	20%
אירלנד	31%	40%	4%
מצרים	31%	26%	33%
מלטה	28%	59%	5%
טרינידד וטובגו	27%	55%	6%
מרוקו	27%	22%	35%
קטאר	25%	33%	20%
כוויית	20%	39%	22%
אזרבייג'ן	20%	10%	55%
איחוד האמירויות	18%	42%	19%
עומאן	14%	31%	28%
איראן	12%	16%	22%
ערב הסעודית	6%	15%	45%
אנגליה	-	-	-
צפון אירלנד	-	-	-
ארצות הברית	-	-	-
ניו זילנד ^x	60%	31%	3%
אוסטרליה ^x	41%	33%	5%

^x - שיעור ההשבה במדינות אלו נמוך מ-50%, ועל כן נדרשת זהירות בפירוש נתוניהן.

לוח נ-6: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי ביקורי התלמידים בגנים, בפילוח לפי קבוצות אוכלוסייה עיקריות

מגזר שפה ומגדר

היבט		בתי-ספר דוברי עברית		בתי-ספר דוברי עברית		מגדר
		בנות	בנים	בנות	בנים	
מדד: 'ביקור בגן הילדים'	שלוש שנים ויותר	499 61%	467 62%	569 91%	562 94%	
	שנתיים	464 21%	434 24%	532 6%	---	
	שנה אחת או פחות	471 11%	434 10%	---	---	
	לא היה כלל	414 7%	---	---	---	

מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

היבט		בתי-ספר דוברי עברית			בתי-ספר דוברי עברית			רקע חברתי-כלכלי
		נמוך	בינוני	גבוה	נמוך	בינוני	גבוה	
מדד: 'ביקור בגן הילדים'	שלוש שנים ויותר	464 55%	508 71%		517 79%	551 91%	585 96%	
	שנתיים	439 24%	464 21%		509 10%	529 6%	---	
	שנה אחת או פחות	441 13%	*497 7%		---	---	---	
	לא היה כלל	416 8%	---		*491 8%	---	---	

סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

היבט		בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח
		ממ"ד	ממלכתי	
מדד: 'ביקור בגן הילדים'	שלוש שנים ויותר	568 92%	564 92%	
	שנתיים	---	524 5%	
	שנה אחת או פחות	---	---	
	לא היה כלל	---	---	

הערה: בחלקו העליון של כל תא מוצג ממוצע הישגים בקריאה של טקסטים מודפסים [נקודות] ומתחתיו שיעור התלמידים שסווגו לכל אחת מהקטגוריות במדד [אחוזים]. ממוצע הישגים מוצג רק באם שיעור התלמידים עומד על 5% או יותר.

*-מספר התלמידים קטן מ-30.

לוח נ-7: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים בכל קטגוריה של משך ביקורי הילדים בגנים לפי תדירות העיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות, בכלל ישראל בממוצע המדינות המשתתפות ולפי מגזרי שפה

עד שנה או כלל לא		שנתיים		3 שנים ומעלה		ביקור בגן ילדים עיסוק בפעילויות אורייניות מוקדמות
לפעמים עד כלל לא	לעיתים קרובות	לפעמים עד כלל לא	לעיתים קרובות	לפעמים עד כלל לא	לעיתים קרובות	
454	495	466	494	542	555	כלל ישראל
59%	41%	60%	40%	47%	53%	% מתלמידים בקטגוריית שנים בגן
481	500	496	518	511	535	ממוצע המדינות המשתתפות
---	---	---	---	---	---	% מתלמידים בקטגוריית שנים בגן
#518	#528	520	539	560	571	דוברי עברית
51%	49%	56%	44%	47%	53%	% מתלמידים בקטגוריית שנים בגן
428	472	440	466	473	495	דוברי ערבית
63%	37%	62%	38%	48%	52%	% מתלמידים בקטגוריית שנים בגן

#-מספר התלמידים קטן מ-50.

לוח נ-8: נתונים נבחרים על אודות המדד 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שסווגו לדרגה 'מסוגלות רבה')

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי הוריהם על מסוגלות בביצוע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א'		
	מסוגלות רבה	מסוגלות בינונית	מסוגלות מועטה
אירלנד	61%	29%	10%
בחריין	53%	31%	16%
טרינידד וטובגו	52%	38%	10%
סינגפור	50%	38%	12%
ספרד	48%	35%	17%
קטאר	45%	36%	19%
איחוד האמירויות	44%	36%	20%
כוויית	43%	34%	23%
ישראל	42%	31%	26%
עומאן	42%	39%	20%
פולין	41%	35%	24%
לטביה	41%	41%	18%
ערב הסעודית	37%	36%	27%
דרום אפריקה	35%	39%	25%
קנדה	34%	38%	28%
מקאו (סין)	33%	52%	15%
מצרים	33%	35%	32%
טאיוואן	33%	52%	16%
פינלנד	31%	25%	44%
קזחסטן	31%	47%	22%
שבדיה	29%	37%	34%
ממוצע המדינות המשתתפות	29%	35%	36%
צ'ילה	28%	35%	37%
מרוקו	28%	32%	40%
דנמרק	27%	42%	31%
הונג קונג	27%	57%	16%
ליטא	26%	44%	30%
בולגריה	25%	34%	40%
מלטה	24%	37%	39%
איראן	24%	31%	46%
אזרבייג'ן	23%	33%	44%
גאורגיה	23%	31%	46%
רוסיה	23%	39%	39%
צ'כיה	22%	34%	44%
צרפת	20%	42%	38%
סלובניה	14%	25%	61%
הולנד	13%	36%	51%
איטליה	13%	32%	55%
פורטוגל	13%	36%	51%
אוסטריה	13%	26%	62%
נורבגיה	12%	24%	64%
הונגריה	11%	19%	70%
בלגיה (פלמית)	10%	29%	61%
בלגיה (צרפתית)	10%	30%	60%
גרמניה	8%	25%	67%
סלובקיה	8%	19%	73%
אנגליה	-	-	-
צפון אירלנד	-	-	-
ארצות הברית	-	-	-
ניו זילנד ^x	24%	45%	31%
אוסטרליה ^x	19%	36%	45%

^x - שיעור ההשבה במדינות אלו נמוך מ-50%, ועל כן נדרשת זהירות בפירוש נתוניהן.

לוח נ-9: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי דיווחי ההורים על היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א', בפילוח לפי קבוצות אוכלוסייה עיקריות

מגזר שפה ומגדר

היבט		בתי-ספר דוברי עברית		בתי-ספר דוברי ערבית		מגדר
		בנות	בנים	בנות	בנים	
מדד: 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א"	מסוגלות רבה	493 64%	470 55%	576 36%	575 35%	
	מסוגלות בינונית	464 26%	438 35%	567 33%	556 31%	
	מסוגלות מועטה	459 10%	414 10%	550 31%	545 34%	

מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

היבט		בתי-ספר דוברי ערבית			בתי-ספר דוברי עברית			רקע חברתי-כלכלי
		גבוה	בינוני	נמוך	גבוה	בינוני	נמוך	
מדד: 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א"	מסוגלות רבה	467 59%	508 60%		538 39%	561 37%	598 34%	
	מסוגלות בינונית	430 31%	482 29%		515 35%	551 33%	584 30%	
	מסוגלות מועטה	411 10%	474 11%		482 26%	531 30%	571 36%	

סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

היבט		בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח
		ממ"ד	ממלכתי	
מדד: 'היכולת לבצע פעילויות אורייניות בכניסה לכיתה א"	מסוגלות רבה	576 39%	575 34%	
	מסוגלות בינונית	568 34%	560 31%	
	מסוגלות מועטה	545 27%	548 34%	

הערה: בחלקו העליון של כל תא מוצג ממוצע הישגים בקריאה של טקסטים מודפסים [נקודות] ומתחתיו שיעור התלמידים שסווגו לכל אחת מהקטגוריות במדד [אחוזים]. ממוצע הישגים מוצג רק באם שיעור התלמידים עומד על 5% או יותר.

*-מספר התלמידים קטן מ-30.

לוח נ-10: נתונים נבחרים על אודות המדד 'אהבת ההורים לקריאה' במדינות שהשתתפו במחקר (מסודרות לפי שיעור התלמידים שהוריהם 'מאוד אוהבים לקרוא')

שם המדינה	שיעורי התלמידים לפי דיווחי הוריהם על מידת האהבה לקריאה וההנאה מקריאה		
	מאוד אוהב לקרוא	אוהב לקרוא במידת מה	לא אוהב לקרוא
אירלנד	47%	40%	13%
הולנד	46%	39%	16%
מלטה	45%	42%	13%
דנמרק	44%	38%	17%
שבדיה	44%	42%	13%
אזרבייג'ן	44%	46%	10%
נורבגיה	42%	44%	15%
טרינידד וטובגו	41%	49%	10%
פינלנד	41%	43%	16%
ספרד	41%	43%	16%
ישראל	40%	47%	13%
אוסטריה	40%	42%	18%
קנדה	40%	46%	15%
בולגריה	39%	43%	19%
הונגריה	38%	45%	17%
צ'כיה	37%	45%	18%
איטליה	37%	47%	16%
גרמניה	36%	44%	20%
פולין	35%	50%	14%
סלובקיה	35%	46%	19%
פורטוגל	35%	50%	15%
גאורגיה	32%	60%	8%
ממוצע המדינות המשתתפות	32%	51%	17%
בלגיה (צרפתית)	29%	48%	23%
בלגיה (פלמית)	28%	48%	24%
ליטא	27%	48%	25%
סלובניה	27%	58%	16%
בחריין	26%	60%	14%
קזחסטן	26%	67%	7%
לטביה	26%	52%	22%
כוויית	25%	57%	18%
רוסיה	25%	56%	20%
סינגפור	25%	57%	18%
איראן	25%	62%	14%
דרום אפריקה	24%	63%	13%
קטאר	24%	62%	14%
צרפת	22%	56%	21%
איחוד האמירויות	22%	65%	13%
מרוקו	22%	47%	31%
צ'ילה	21%	52%	27%
עומאן	21%	67%	12%
ערב הסעודית	21%	62%	17%
טאיוואן	19%	61%	20%
הונג קונג	17%	61%	22%
מקאו (סין)	17%	62%	22%
מצרים	13%	54%	33%
אנגליה	-	-	-
ארצות הברית	-	-	-
צפון אירלנד ^x	49%	36%	15%
אוסטרליה ^x	48%	40%	12%
ניו זילנד ^x	47%	40%	13%

^x - שיעור ההשבה במדינות אלו נמוך מ-50%, ועל כן נדרשת זהירות בפירוש נתוניהן.

לוח נ-11: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי מידת האהבה לקריאה של הוריהם בפילוח לפי קבוצות אוכלוסייה עיקריות

מגזר שפה ומגדר

בתי-ספר דוברי ערבית		בתי-ספר דוברי עברית		מגדר	היבט
בנות	בנים	בנות	בנים		
493	478	577	570	אוהבים לקרוא	מדד: 'מידת אהבה לקריאה'
34%	29%	43%	44%		
479	446	557	551	אוהבים לקרוא במידת מה	
57%	58%	43%	41%		
441	418	548	544	לא אוהבים לקרוא	
9%	12%	13%	15%		

מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

בתי-ספר דוברי ערבית			בתי-ספר דוברי עברית			רקע חברתי-כלכלי	היבט
נמוך	בינוני	גבוה	נמוך	בינוני	גבוה		
473	507		538	559	588	אוהבים לקרוא	מדד: 'מידת אהבה לקריאה'
28%	37%		26%	41%	50%		
446	490		506	544	579	אוהבים לקרוא במידת מה	
59%	57%		53%	43%	39%		
412	*485		505	535	578	לא אוהבים לקרוא	
13%	7%		21%	16%	11%		

סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח	היבט
ממ"ד	ממלכתי		
577	573	אוהבים לקרוא	מדד: 'מידת אהבה לקריאה'
56%	40%		
549	555	אוהבים לקרוא במידת מה	
34%	45%		
546	546	לא אוהבים לקרוא	
10%	15%		

הערה: בחלקו העליון של כל תא מוצג ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים [נקודות] ומתחתיו שיעור התלמידים שסווגו לכל אחת מהקטגוריות במדד [אחוזים]. ממוצע ההישגים מוצג רק באם שיעור התלמידים עומד על 5% או יותר.

*-מספר התלמידים קטן מ-30.

לוח נ-12: ממוצע הישגי התלמידים והתפלגות התלמידים לפי הציפיות להשכלתם בקרב הוריהם בפילוח לפי קבוצות אוכלוסייה עיקריות

מגזר שפה ומגדר

בתי-ספר דוברי ערבית		בתי-ספר דוברי עברית		מגדר	היבט
בנות	בנים	בנות	בנים		
509	487	582	576	תואר שני ומעלה	מדד: 'ציפיות ההורים להשכלת ילדם'
45%	46%	58%	60%		
482	458	550	542	תואר ראשון	
25%	24%	34%	30%		
448	412	---	505	השכלה על-תיכונית לא אקדמית	
16%	19%	4%	6%		
415	377	---	---	השכלה תיכונית ומטה	
13%	10%	3%	3%		

מגזר שפה ורקע חברתי-כלכלי

בתי-ספר דוברי ערבית			בתי-ספר דוברי עברית			רקע חברתי-כלכלי	היבט
נמוך	בינוני	גבוה	נמוך	בינוני	גבוה		
481	517		536	567	595	תואר שני ומעלה	מדד: 'ציפיות ההורים להשכלת ילדם'
37%	60%		54%	52%	66%	תואר ראשון	
459	485		508	536	565	השכלה על-תיכונית לא אקדמית	
23%	27%		27%	35%	31%		
428	435		470	*518	---	השכלה תיכונית ומטה	
23%	10%		11%	8%	2%		
398	---		463	---	---		
17%	4%		8%	4%	1%		

סוג פיקוח (בבתי-ספר דוברי עברית בלבד)

בתי-ספר דוברי עברית		סוג פיקוח	היבט
ממ"ד	ממלכתי		
582	578	תואר שני ומעלה	מדד: 'ציפיות ההורים להשכלת ילדם'
62%	59%	תואר ראשון	
545	547	השכלה על-תיכונית לא אקדמית	
29%	33%	השכלה תיכונית ומטה	
510	512		
6%	5%		
---	---		
3%	3%		

הערה: בחלקו העליון של כל תא מוצג ממוצע ההישגים בקריאה של טקסטים מודפסים [נקודות] ומתחתיו שיעור התלמידים שסווגו לכל אחת מהקטגוריות במדד [אחוזים]. ממוצע ההישגים מוצג רק באם שיעור התלמידים עומד על 5% או יותר.

*-מספר התלמידים קטן מ-30.