

הוראת הקריאה בשיטת "השפה כמכלול": זהירות! יש תינוק במי האמבטיה!

הוראת הקריאה בגישת "השפה כמכלול" נתקלה בביקורת נוקבת בספרות המחקרית (פרוסט, 1997) ובעיתונות הכללית (שנרב, 2003). היו שאף הרחיקו לכת וטענו שההישגים הנמוכים של ילדי ישראל במבחנים שבודקים את הבנת הנקרא נובעים מכך שמשרד החינוך אימץ את "השפה כמכלול" בתור הגישה המרכזית להוראת הקריאה (פישביין, 2001).¹

מהי גישת "השפה כמכלול"?

גישת השפה כמכלול מתבססת על שלוש טענות יסודיות:

1. רכישת הקריאה היא תהליך טבעי, כמו רכישת הדיבור, ומשום כך אין צורך בהוראה מיוחדת של הקריאה.
2. רכישת הקריאה, בדומה לתהליך העיבוד של אינפורמציה חזותית, מתפתחת מן הכלל אל הפרט, דהיינו - מתפיסה של מילים או טקסטים אל הסימנים הגרפיים הספציפיים שמרכיבים אותם. משום כך אין לבסס את הוראת הקריאה על הוראת האותיות וסימני הקריאה, אלא להפך - יש להתחיל בהוראה של מילים ומשפטים שלמים, ורק אחר כך לפרק אותם לרכיביהם. גרסה קיצונית יותר של הגישה ממליצה לוותר אף על ההוראה של מילים יחידות ולאפשר לקורא לנחש את הכתוב מתוך ההקשר הכללי (דרעין, 1989).
3. המטרה של רכישת הקריאה היא התנהגות אוריינית, כלומר: שימוש בקריאה ובכתיבה (וכן בשפה הדבורה) בתוך פעילות תקשורתית תרבותית. האדם האורייני מסוגל לייצר מידע ולקבלו באמצעות השפה הכתובה והדבורה ולהעריך אותו באופן ביקורתי לפי הנורמות המקובלות בחברה (עזר, 1997). שליטה בהיבטים הטכניים של הקריאה אינה מבטיחה התנהגות אוריינית. כדי לפתח התנהגות אוריינית יש ללמד את הקריאה והכתיבה במסגרת של פעילות חברתית שהילד מבין ומעוניין ללמוד. משום כך אוצר המילים חייב להיות מוכר,

1 בשנים האחרונות למדו רוב הילדים בישראל לקרוא באמצעות החוברת "בלי סודות" (פישביין, 2001). הדיון בחוברת חורג מגבולותיו של מאמר זה, אך יש להיות ערים לשתי נקודות:

א. בחוברת נעשה ניסיון לשלב אלמנטים מגישת "השפה כמכלול" עם פיתוח של מודעות פונולוגית ומורפולוגית, ולכן אין לראות בה את המייצגת של גישת "השפה כמכלול".
ב. יש להבחין בין ליקויים נקודתיים בחוברת מסוימת לבין בעיות עקרוניות באופן לימוד הקריאה.

הטקסטים הנקראים צריכים להיות מעניינים ורלבנטיים לעולמו של הילד והשימוש בשפה הכתובה חייב לשרת מטרת שהילד מבין, כגון העברת הודעות לאדם שאינו נוכח ומניעת שכחה בעתיד (ולדן, 1996).

בהסתמך על טענות אלה, גישת "השפה כמכלול" משלבת את הוראת הקריאה בפעילות אוריינית מקיפה שמתחילה בגן וממשיכה בבית הספר היסודי: הילדים שומעים סיפורים ויוצרים סיפורים, מעבירים הודעות זה לזה, מחפשים מידע בספרים, עורכים רשימת קניות וכד'. כל ילד רושם את המידע כמיטב יכולתו: בעזרת ציורים, על ידי שרטוט של סימנים דמויי כתב או בכתיבה בפועל. הילדים חשופים למידע כתוב מיינקותם, אולם אין הוראה ישירה ומיוחדת של הכתוב. הילדים עשויים לזכור מילים כתובות לפי מאפיינים בולטים או מתוך היתקלות חוזרת ונשנית באותן מילים. בהדרגה, החשיפה החוזרת מביאה את הילדים למצוא את הדמיון שבין מילים שונות (למשל: הסימן הפותח והסימנים הסוגרים בשמות "דנה" ו"דפנה") ולהעלות השערות בנוגע אליו. בסופו של דבר הילד אמור לגלות את העיקרון האלפביתי בעצמו, מתוך ההתנסות בחומר כתוב, ולהפוך לשותף מלא בחברה האוריינית (ולדן, 1996; דרעין, 1989; טובלי וווהל, 1994).

על פי הספרות הענפה שנכתבה בתחום אפשר לקבוע ששתי הטענות הראשונות של "השפה כמכלול" הן שגויות: יש ללמד קריאה באופן מפורש; יש לכלול בתשתית הוראת הקריאה גם את פענוח הצופן האורתוגרפי-פונולוגי. עם זאת, בכוונתנו להראות שהטענה השלישית של "השפה כמכלול" נכונה.

אם נתעלם מן האספקט המוטיבציוני ברכישת הקריאה, נגלה שהילדים יצליחו לקרוא בקול רם מילים כתובות, אולם הבנת הנקרא והשימוש בשפה הכתובה יישארו לקויים.

רכישת הקריאה איננה תהליך טבעי

התומכים בגישת "השפה כמכלול" רואים ברכישת הקריאה תהליך דומה לרכישת השפה:

"תהליך לימוד הקריאה חייב להתבסס על נטייתו הטבעית של הילד, ולהיות חלק אינטגרלי של חייו הרגילים והשגרתיים, כפי שזה נעשה בקשר לדיבור. אין להציע לתינוקות 'שיעורי קריאה', כפי שאין להציע להם 'שיעורי דיבור' (דרעין, 1989).

למרבה הצער, ההקבלה בין שפה דבורה לשפה כתובה שגויה.

היכולת לדבר ולהבין שפה היא חלק מן המורשת הגנטית המשותפת לכל בני האדם, וייחודית למין האנושי. נועם חומסקי היה הראשון שניסח עמדה זו (Chomsky, 1956), והיא זוכה כיום לתמיכה רחבה (Pinker, 1994). כל בני האדם,

למעט מספר מוגבל של חריגים, מדברים ומבינים שפה. בניגוד לאמונות שרווחו במאה ה-19, אי אפשר להצביע על שפות אנושיות מורכבות יותר או מפותחות פחות. הילדים חשופים לשפה בסביבתם החברתית, והם רוכשים אותה ללא הוראה ישירה, וכלל זה חל גם על ילדים שהאינטליגנציה שלהם פגועה (Thordardottir, Chapman, & Wagner, 2002).

בכל שפה, יחידת הצליל הקטנה ביותר אשר משנה משמעות מכונה פונמה. פונמה היא עיצור או תנועה. שינוי של פונמה משנה את משמעות המילה. לדוגמה: ההבדל בין "פֶּרַח" לבין "פֶּרַח" הוא בפונמה הראשונה של המילה. סך כל הפונמות במצאי של השפות האנושיות הוא בן מספר מאות, אך בכל אחת מהשפות האנושיות אוצר המילים מורכב ממספר מוגבל של פונמות (עד 40). כיום ידוע שכאשר תינוקות אנושיים נולדים הם מסוגלים להבחין בין פונמות יחידות, כולל פונמות שאינן מתפקדות בשפת אמם, וכי מין הדובר ומאפייני קולו אינם מפריעים להבחנות הללו. ההבחנה בין פונמות וזיהוי מילים בשפה הדבורה הם תהליכים קוגניטיביים מהירים ואוטומטיים, והם אינם מצריכים קשב (Goodman & Nusbaum, 1994).

רכישת השפה הכתובה, לעומת זאת, שונה מרכישת השפה הדבורה. עד המאה ה-20 רוב בני האדם לא ידעו קרוא וכתוב. הכתב הוא המצאה מאוחרת יחסית בהתפתחות האנושות. העדויות המוקדמות ביותר לכתב קונבנציונלי הן משומר, וגילן כ-5,500 שנה, אם כי נמצאו חפצים מחומר, ששימשו סימני כתב תלת-ממדיים, וגילם עולה על 10,000 שנה (Crystal, 1987). בניגוד לשפה הדבורה, שבה אוצר המילים מורכב תמיד מפונמות, קיימות מערכות כתב שונות. כל מערכת כתב מייצגת את השפה הדבורה על פי עקרון ייצוג משלה. במערכת הפיקטוגרפית עקרון הייצוג מבוסס על השימוש באידאוגרמות, שהן סימנים המייצגים מושגים (לדוגמה: תמרורי הדרכים, סימנים מתמטיים). במערכת הלוגוגרפית עקרון הייצוג מבוסס על השימוש בלוגוגרמות, שהן יחידות כתב המייצגות מילים (לדוגמה: הכתב הסיני). בכתב ההברתי עקרון הייצוג מבוסס על השימוש בסימנים המייצגים הברות (לדוגמה: הכתב היפני "קאנה"). בכתב האלפביתי עקרון הייצוג מבוסס על השימוש בסימנים שמייצגים פונמות (לדוגמה: בכתב העברי המנוקד, הסימן "סגול" מייצג את הפונמה /e/). שלא כמו בשפה דבורה, אין לנו מנגנון מולד שמאפשר "תרגום" של סימנים גרפיים. עקרונות ההמרה מן הסימנים הגרפיים אל השפה הדבורה מחייבים הוראה ישירה, והם רלבנטיים רק לתרבויות המשתמשות בכתב אלפביתי (בנטין, 1997).

אפשר למצוא בספרות המקצועית והפופולרית תיאורי מקרה רבים המתעדים ילדים שהגיעו אל העיקרון האלפביתי בכוחות עצמם או בסיוע מינימלי. למרבה הצער, תיאורים אלה אינם מייצגים את כלל הילדים, ואף לא את רובם. ברוב המקרים ילדים שאינם זוכים להגיע לבית הספר ואינם מקבלים שיעורים בקריאה נותרים אנאלפביתים.

קריאת טקסטים: אי אפשר לוותר על הפרטים

תהליך הקריאה מורכב ומערב רמות שונות באותו זמן: הרמה הגרפ-פונמית, הרמה התחבירית-דקדוקית, הרמה הסמנטית והרמה הפרגמטית. ברמה הגרפ-פונמית הילד מתמקד בחלקי אותיות כדי לזהותן (למשל: האם האות היא "ב" או "כ"?). הילד חייב לשים לב למיקומה של כל אות במילה ולצרף את האותיות שזיהה למילה שלמה. זה הערוץ הפונולוגי לזיהוי מילים. במקביל הילד נעזר בלקסיקון האורתוגרפי, המכיל ייצוגים של מילים שלמות, כדי לזהות את המילה באופן מהיר על סמך מאפיינים כלליים של מעטפת המילה ואותיות יחידות. זה הערוץ האורתוגרפי (McClelland, 1986). נוסף על כך הילד משתמש בהקשר הסמנטי והתחבירי ובידע פרגמטי כדי לזרז את זיהוי המילים ולפרש את הטקסט הנקרא (ניר, 1994).

אצל הקורא המיומן הערוץ האורתוגרפי מהיר מן הערוץ הפונולוגי, והוא יכול להפיק את המשמעות של הטקסט שהוא קורא גם בלי להשלים את הפענוח של כל סימני הכתב. עם זאת, הקורא המיומן משתמש בשני ערוצי הקריאה במקביל, והוא נעזר בערוץ הפונולוגי (שכולל את סימני הניקוד) כאשר הוא נתקל במילה שאיננה מוכרת לו וכאשר הטקסט שהוא קורא נראה לו רב-משמעי (שימרון, 1989).

הקורא הבלתי מיומן זקוק לערוץ הפונולוגי יותר מן הקורא המיומן. זאת משום שהלקסיקון האורתוגרפי מתפתח בהדרגה, מתוך חשיפה חוזרת למילים הנקראות. בשלבים הראשונים של רכישת הקריאה אין לקורא המתחיל לקסיקון אורתוגרפי, והערוץ הפונולוגי הוא הערוץ היחיד שבעזרתו הוא יכול לזהות את המילים שהוא קורא באופן חד-משמעי. שלא כמו בתפיסת תמונות, הקורא המתחיל מזהה מילים על סמך האותיות שמרכיבות אותן ולא על סמך מאפיינים כלליים של מעטפת המילה (פייטלזון ורזאל, 1994; Stuart, Masterson, & Dixon, 2000).

מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית היא המודעות לכך שאפשר לפרק את המילים בשפה לפונמות. המודעות הפונולוגית מתפתחת בהדרגה: ילדים בגיל 3-4 שנים מסוגלים לחלק מילים להברות ומודעים לחריזה. היכולת לפרק מילים לפונמות יחידות מופיעה אחר כך, והקשר בינה לרכישת הקריאה הוא דו-כיווני: אפשר להראות שהמודעות הפונולוגית מושפעת מרכישת הקריאה בשיטה האלפביתית, אך גם שהיא משפיעה על רכישת הקריאה (בנטין, 1997; Bradley & Bryant, 1983).

כיום מומלץ לעסוק בגן בפעולות שמקדמות את המודעות הפונולוגית - כגון השמטת פונמות ממילים, החלפת פונמות במילים, מציאת מילים שמתחילות או מסתיימות באותה פונמה - עם הפעולות שמקדמות את המוכנות לרכישת הקריאה (משרד החינוך, 2002א; Bentin & Leshem, 1993).

התפתחות האוריינות לפי הגישה החברתית-תרבותית

הפסיכולוג הקוגניטיבי אולריק ניסר (Neisser, 1982) הדגיש את חשיבות המחקר במצבים יומיומיים בסביבות טבעיות. במסגרת מחקרי הזיכרון שעשה הוא מצא פערים ניכרים בביצועים בין הנבדקים שחקר בתוך המעבדה ובין אלה שחקר מחוצה לה. על סמך ממצאים אלה ואחרים הוא טען כי חייבים לדאוג לתוקף האקולוגי של מחקרי מעבדה. הוזה אומר, חייבים לתת את הדעת לשאלה אם הממצאים על פעילות פסיכולוגית משקפים באופן תקף את הפעילות הנחקרת כפי שהיא מתרחשת בהקשרים טבעיים.

מרגרט דונלדסון (1978) בספרה "Children's Minds" מביאה תיאורים רבים של מחקרי מעבדה שנחקרו בהם תפקודים קוגניטיביים של ילדים במטלות בעלות תוקף אקולוגי.² במחקרים האלה נמצא כי מידת ההצלחה של הילדים במטלות שהיו משמעותיות לילדים גדולה ממידת ההצלחה שלהם במטלות המקוריות אשר היו חסרות תוקף אקולוגי.

דונלדסון חזרה על מטלות אחדות של פיאז'ה (שימור מספר, תפיסת הקשר בין החלק והשלם ועוד) ומצאה כי יכולתם של הילדים כפי שהיא באה לידי ביטוי במטלות שהיא עצמה נתנה להם גבוהה במידה ניכרת מהיכולת שהפגינו הילדים במטלות המקוריות של פיאז'ה.

במחקרים אחרים שנערכו בתחום יכולות קוגניטיביות וזיכרון של ילדים צעירים נמצא כי כאשר אלה נחקרו בלא הקפדה על התוקף האקולוגי של המטלה, נגרמה תת-הערכה של יכולות הילדים (De Loache, Cassidy, & Brown, 1985; Goodman, Rudy, Bottoms, & Aman, 1990).

בתחום הקריאה, היכולת לפענח מילים כתובות היא תנאי הכרחי אך לא מספיק להבנת טקסטים ולהתנהגות אוריינית. כדי לטפח אצל ילדים התנהגות אוריינית, פעילות הקריאה חייבת להיות מהוקשרת (situated practice). עשייה מהוקשרת היא עשייה בעלת מטרה ומשמעות בעיני החניך. הלמידה נעשית מתוך התנסות, ותפקידו של המנחה לשמש דגם לחיקוי. אצל ילדים, עשייה היא מהוקשרת כאשר מטרתה מובנת לילדים וכאשר היא מספקת את צורכיהם והנאותם. לעומת זאת, עשייה תלושת הקשר היא עשייה אשר מבחינת הילדים מופיעה בלי קשר להוויי הילדים,³ ולכן היא חסרת משמעות מבחינתו של הילד. העשייה המהוקשרת

2 ובמילים שלה (עמוד 38):

"The primary thing is... the ability to make sense of things and above all to make sense of what people do, which of course includes what people say".

3 מרגרט דונלדסון (1978) ניתחה את המטלות שפיאז'ה נתן לילדים (מטלת שימור הכמות ומטלת היחס בין החלק והשלם, לדוגמה) והסיקה כי כישלונם של הילדים נבע, לפחות באופן חלקי, מהיותן של המטלות תלושות מהקשר. לכן פעלו הילדים על פי פרשנותם, שהייתה תלויה בהקשר האינטואיטיבי שלהם, ונכשלו מפני שפרשנות זו לא הלמה את דרישות החוקר. ניתוח זה מתאים גם לרבות מהמטלות שמטילים חוקרים על ילדים בניסויים.

מתבססת על עולמם של הלומדים, בדרך כלל על מה שמוכר להם ומה שמעניין אותם. לעתים מעורבים תכנים לא מוכרים, אך זה קורה מפני שהתכנים הללו נחוצים להשגת מטרה בהקשר שבו שותפים הלומדים. מיד עם רכישת הידע החדש נוכח הלומד לדעת מהי תרומתו של המושג או המיומנות שנלמדו להשגת יעדיו. היתרונות העיקריים של העשייה המהוקשרת קשורים בהעצמתו של הלומד, בהבטחת מוטיבציה ובהעברת הלמידה לסיטואציות נוספות. היא מעצימה (empowers) את הלומד כי היא מזמנת לו כלים להשגת מטרותיו (Cope & Kalantzis, 2000).

כדי שהוראת הקריאה תהיה מהוקשרת חשוב לוודא שהשימוש בטקסט הכתוב ישרת את מטרותיו של הילד: הכנה של מרשם לאפיית עוגה, רישום של פגישה עם חבר, קריאת סיפור. הקניית המיומנויות (למשל, לימוד הקוד האלפביתי) תיעשה אפוא במסגרת שלא תבוא על חשבון עשיות חברתיות (למשל, משחק) אלא תשתלב בהן (Rogoff, 1990).

קורא מיומן מבצע את העיבודים הנדרשים בתהליך הקריאה באופן אוטומטי ובלי מאמץ. כדי שקורא מתחיל יהפוך לקורא מיומן דרושה התנסות מרובה בקריאה. הדרך היעילה ביותר להבטיח התנסות מרובה היא יצירת מוטיבציה והימנעות מנקיטת אמצעים העלולים לפגוע בה. על הילדים להגיע ללימוד פורמלי של קריאה בהתלהבות, לאחר חוויות חיוביות בשנים המוקדמות (Verhoeven & Snow, 2001).

"הידע האורייני", כלומר היכולת להשתמש בטקסטים כתובים מסוגים שונים ולדון בהם באופן ביקורתי, הוא תלוי תרבות. ילדים שנהנו מהתנסויות אורייניות מגוונות מגיעים להישגים גבוהים יותר בבית הספר (Wells, 1985).

בראש דאגותיה של גישה אקולוגית לחינוך אורייני חייבת להיות הדאגה לניכור הקיים בין מערכת החינוך לבין קבוצות הורים מסוימות (Serpell, 2001).

בתחום האוריינות יש לתת את הדעת על אופיין של הפעילויות האורייניות המתקיימות בבתייהם של הילדים. אין להניח באופן אוטומטי כי אין פעילויות אורייניות בבתי הילדים, רק מפני שהן בעלות אופי שונה מהפעילויות הסטנדרטיות הרווחות אצל משפחות מבוססות. במקרה שאכן אין פעילויות אורייניות מספיקות בסביבתם של הילדים מחוץ לגן, על המחנכים לבנות את עבודתם בתחום האורייני כאשר הם מביאים זאת בחשבון ומקדישים מאמץ להבטחת מידה כלשהי של המשכיות בין המסגרת של בית הספר למסגרות שמחוצה לה.

לדעתו של סרפל (Serpell, 2001) מורים והורים כאחד אחראים לספק לילדים הזדמנויות שבהן ירכשו שליטה במשאבים האורייניים של תרבותם. התקשורת בין הצדדים צריכה להבטיח את קיומו של מה שסרפל מכנה "תיווך דו-תרבותי" (bicultural mediation): קישור בין שתי התרבויות, תרבות הבית ותרבות הגן או בית הספר, כך שיהיה תהליך דו-כיווני של העשרה הדדית.

במה שונה עמדתנו מעמדתו של משרד החינוך?

בעקבות הביקורת שנמתחה עליו, פרסם משרד החינוך חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2002ב) ובו הוגדרו הרכיבים היסודיים שיש לכלול במסגרת הוראת הקריאה בכיתות א': מודעות פונולוגית, שמות האותיות, הצופן האלפביתי, קריאת מילים, שטף בקריאת מילים, הבנת הנקרא, כתיב וכתיבה.

גישה זו מבקשת להקנות לתלמיד מיומנויות יסוד ומתעלמת מן ההקשר שבו יש להפעיל את המיומנויות האלה. בכך מאמץ משרד החינוך את ההתנגדות לגישת "השפה כמכלול", אולם "שופך את התינוק עם מי האמבטיה". אנו מבקשות להפנות את תשומת הלב אל מגוון הממצאים המחקריים בתחום הוראת הקריאה ואל מסקנות הוועדה שמשרד החינוך עצמו הקים באותה שנה (משרד החינוך, 2002א): יש לטפח את התשתית האוריינית לרכישת השפה מן הגיל הרך. טיפוח זה צריך לכלול מודעות פונולוגית, אך גם העשרה לשונית, חשיפה לספרים ולספרות ילדים, היכרות עם משלבי דיבור וסוגים שונים של טקסטים. על המחנכים לעבוד בשיתוף פעולה עם ההורים ולהיעזר במוטיבציה הטבעית של הילד לשחק, ללמוד ולהפוך לשותף מלא בחברת המבוגרים.

גישה זו איננה אקלקטית. אין בכוונתנו להציע מגוון של התנסויות מתוך תקווה שכל ילד ימצא בהן את המפתח הנכון בעבורו. אדרבה, אנו מציעות, בהסתמך על ממצאי המחקרים בתחום, להיפטר מהנחות שגויות ומשיטות הוראה בלתי יעילות, כגון שימוש ב"ניחוש מושכל" כבדרך מרכזית לרכישת הקריאה (דרעין, 1989). עם זאת יש לטפח באופן שיטתי את כל רמות השפה המעורבות בהתנהגות אוריינית (ולא רק את אלה שתורמות באופן ישיר לזיהוי של מילים יחידות), באווירה שיוצרת מוטיבציה ושומרת על ההוויה של הילדים.

ביבליוגרפיה

- בנטין, שי (1997), "על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה", שימרון, יי (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל, ירושלים: מאגנס, עמ' 184-202.
- דרעין, עי (1989), לימוד קריאה על פי השיטה הפסיכולוגית, חיפה: אוח. ולדן, צי (1996), "ניצני אוריינות, אוריינות ובוריינות", פלד, ני (עורכת), דרכים לאוריינות (כרך א': מדיבור לכתיבה), ירושלים: כרמל, עמ' 263-280.
- טובלי, א' ווהל, א' (1994), "בעיות גדולות לילדים קטנים: הוראת ראשית הקריאה - הפילוסופיה של השפה השלמה לעומת הגישות הקונבנציונליות", ווהל, א', גוטרמן, א', וטובלי, א' (עורכים), עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- משרד החינוך (2002א), המלצות הועדה לטיפוח השפה הכתובה והדבורה בגני הילדים לקראת קריאה וכתיבה, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי. מתוך: <http://www.education.gov.il/preschool/vaada2.htm>
- משרד החינוך (2002ב), הוראת הקריאה בכיתה א' - רכיבי הלמידה וההוראה ומערך ההערכה, חוזר המנהל הכללי, תשס"ג/א).
- ניר, ר' (1994), "הבנת הנקרא - התהליך והתוצר", ווהל, א', גוטרמן, א', וטובלי, א' (עורכים), עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עזר, ח' (1997), "אוריינות וחינוך", קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, תל אביב: רמות, עמ' 32-33.
- פייטלזון, ד' ורזאל, מ' (1994), "השלם התפיסתי אצל קוראים מתחילים: המילה או האות?", עיונים בחינוך, 53/4, עמ' 53-62.
- פישביין, יי (2001), "משרד החינוך לא עשה דבר", הד החינוך, ע"ו, עמ' 20-23.
- פרוסט, ר' (1997), "עקרונות לימוד הקריאה בשפה העברית: ניתוח השיטה הפסיכולוגית להוראת הקריאה", שימרון, יי (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל, ירושלים: מאגנס, עמ' 290-307.
- שימרון, יי (1989) פסיכולוגיה של קריאה והבנת טקסט, תל אביב: משרד הביטחון.
- שנרב, ני (2003), "אנאלפבתיות להמונים", *News First Class*, 6 במאי, מתוך: <http://www.nfc.co.il/archive/0017-D-2615-00.html?tag=8-43-35>

- Bentin, S. & Leshem, H. (1993), "On the Interaction between Phonological Awareness and Reading Acquisition: It's a Two-Way Street", *Annals of Dyslexia*, 43, pp. 125-148.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983), "Categorizing Sounds and Learning to Read: A Causal Connection", *Nature*, 30, pp. 419-421.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000), "Changing the Role of Schools", Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London: Routledge.
- Crystal, D. (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Loache, J., Cassidy, D. J., & Brown, A. L. (1985), "Precursors of Mnemonic Strategies in Very Young Children's Memory", *Child Development*, 56, pp. 125-137.
- Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*, Glasgow: Fontana / Collins.
- Goodman, G. S., Rudy, L., Bottoms, B. L., & Aman, C. (1990), "Children's Eyewitness Testimony", Fibush, R. & Hudson, J. (Eds.), *Knowing and Remembering in Young Children*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 249-284.
- Goodman, J. C. & Nusbaum, H. C. (1994), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*, Cambridge, MA: MIT Press.
- McClelland, J. L. (1986), "The Programmable Blackboard Model of Reading", Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (Eds.), *Parallel Distributed Processing (Vol. 2: Psychological and Biological Models)*, Cambridge, MA: MIT Press. pp. 122-169.
- Neisser, U. (1982), *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts*, San Francisco: W. H. Freeman.
- Pinker, S. (1994), *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York: Morrow.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York: Oxford University Press.

- Serpell, R. (2001), "Cultural Dimensions of Literacy Promotion and Schooling", Verhoeven, L. & Snow, C. (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*, London: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 243-273.
- Stuart, M., Masterson, J., & Dixon, M. (2000), "Spongelike Acquisition of Sight Vocabulary in Beginning Readers?", *Journal of Research in Reading*, 23(1), pp. 12-27.
- Thordardottir, E. T., Chapman, R. S., & Wagner, L. (2002), "Complex Sentence Production by Adolescents with Down Syndrome", *Applied Psycholinguistics*, 23, pp. 163-183.
- Verhoeven, L. & Snow, C. (2001), "Literacy and Motivation: Bridging Cognitive and Sociocultural Viewpoints", Verhoeven, L. & Snow, C. (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*, London: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1-22.
- Wells, G. (1985), "Preschool Literacy Related Activities and Success in School", Olson, D., Torrance, N. & Hilyard, A. (Eds.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 229-255.