

מורים על פרשת דרכים

על פי מבדקים מקומיים ובין-לאומיים שונים ילדים בני 9-15 נכשלים בהבנת הנקרא ובעיבוד מידע כתוב. תוצאות דומות מתקבלות במדינות רבות - שונות זו מזו - ובהן איטליה, צרפת, ספרד וישראל. נוכח תוצאות אלו הועלו שתי הצעות בסיסיות. הצעה אחת מדגישה את הצורך ללמד מיומנויות בסיסיות, כגון שמות אותיות, זיקה בין אותיות לצלילים ומודעות פונולוגית בשלב מוקדם, בשיטתיות ובאופן מפורש ככל האפשר. הטענה היא שפיענוח אוטומטי של מילה היא אבן היסוד להבנת הנקרא (Perfetti, 1985), ועל כן יש להקדיש מאמץ חינוכי למיומנויות העומדות בבסיס זיהוי המילה. בהצעה אחרת, שונה לגמרי, לפתרון אותה בעיה מודגש הצורך ליצור סביבה אוריינית ולפתחה מוקדם ככל האפשר. קו טיעון זה מדגיש את הצורך להבטיח את השתתפותם של ילדים בפעילויות אורייניות המתחילות בבית ונמשכות בבית הספר. את הפעילויות האורייניות יש לארגן סביב השימוש הפונקציונלי בסוגים שונים של טקסטים - בקריאה ובכתיבה המכוונות למטרות שונות.

אפשר לטעון ששתי ההצעות אינן שוללות זו את זו. מובן מאליו שלא: אפשר לעבוד על זיהוי אותיות, על זיקה בין אותיות לצלילים ולקרוא סיפורים מעניינים או חדשות בעיתון. עם זאת, הדבר נכון רק בכיוון אחד. אם ילדים מנסים לקרוא סיפורים, חדשות בעיתון, מתכונים או כל סוג אחר של טקסט - ולדון בהם, עליהם "לעבוד" עם אותיות ולשים לב לזיקות שבין אותיות לצלילים, אולם לא כך בהכרח בכיוון ההפוך. ילדים יכולים לעבוד על כל מיומנויות היסוד, בלי לקרוא טקסטים ובלי לדון בהם ובלי, למעשה, לכתוב בעצמם דבר.

לא אוסיף על העמודים הרבים שנכתבו להצגת טיעונים בעד שתי ההצעות ונגדן, תחת זאת אציג נתונים לביסוס הדיון באמצעות הרחבה ופירוט של ארבע דוגמאות שונות. הדוגמה הראשונה נוגעת לכישלון היחסי של ספרד בהקניית הקריאה; הדוגמה השנייה נוגעת להצלחה היחסית של פינלנד

באותה משימה, וההסברים שהועלו שם להצלחה זו; הדוגמה השלישית עוסקת בהישגי קריאה של ילדים צעירים כפי שנמדדו בידי משרד החינוך האמריקני, והדוגמה הרביעית והאחרונה נוגעת לסיבות להצלחתם של כמה מן המהגרים האלגיראים בצרפת, כנגד כל הסיכויים. מטרת הדיון בדוגמאות אלו היא לספק למורים ולמעצבי המדיניות מידע ספציפי, רלוונטי ועדכני שעליו יוכלו להתבסס בהחלטותיהם.

המקרה של ספרד

ספרד היא מדינת רווחה. זוהי מדינה אירופאית המספקת את כל השירותים הנדרשים כדי לענות על צורכי תושביה בתחומי הבריאות, החינוך, העבודה והחוק. משנות השמונים ואילך השתפרו בה המצב הכלכלי, המצב החברתי והמצב הפוליטי. ספרד היא דמוקרטיה שבה לעתים קרובות מתחלפות המפלגות השולטות. לשפה הספרדית אורתוגרפיה שקופה, כלומר: היא מספקת לקוראים את רוב האינפורמציה הפונולוגית שנחוצה להם לקריאה.. רק כדי להדגים עד כמה האורתוגרפיה הספרדית שקופה, ראוי לציין כי בספרדית יש 5 אותיות המייצגות תנועות ויש להן רק 6 דרכי הגייה אפשריות. לעומת זאת, באנגלית יש אותן 5 אותיות המייצגות תנועות אך יש להן 14 דרכי הגייה אפשריות. פתחתי בהתייחסות לשני נושאים אשר לכאורה אינם נראים כקשורים זה לזה - המצב החברתי-כלכלי בספרד והאורתוגרפיה הספרדית - משום שאלה הנושאים המועלים בדרך כלל כהסבר אפשרי לכישלון בהנחלת הידע בקריאה ובכתיבה (McGuinness, 2005). במקרה של ספרד אפוא אין במאפיינים חברתיים-כלכליים ובמאפיינים לשוניים כדי להסביר מדוע השיגו ילדים ספרדיים את אחת התוצאות הגרועות ביותר במבדקים הבין-לאומיים (PIRLS, 2000 & PISA, 2003)¹. על פי דוח PISA, ספרד רחוקה מאוד מן המדינות המובילות מבחינת מערכות החינוך שלהן בין מדינות OECD², ועולה רק על איטליה, פורטוגל, יוון וטורקיה. שיעור הילדים הספרדים שיכולת הקריאה שלהם הינה מתחת לרמה 1, הרמה הנמוכה ביותר בסולם דוח PISA, כפול משיעור הילדים שיכולת הקריאה שלהם היא ברמה הגבוהה ביותר. יתרה מזאת,

1 PISA – Programme for International Student Assessment; PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

2 OECD – Organization for Economic Co-operation and Development.

גם במבדקים לאומיים בספרד עצמה, שגובשו כדי להתאים את רמת הקושי לאוכלוסייה הספרדית, התברר מצב דומה מאוד.

30 אחוזים מן התלמידים מסיימים את בית הספר היסודי בלי שהגיעו לרמה המינימלית הנדרשת לבית ספר תיכון (Comunidad de Madrid, 2005). תוצאות אלו הושגו למרות העובדה שהוראת קרוא וכתוב מתחילה מוקדם מאוד, בגיל 3, ונעשית בשיטתיות ובצורה מפורשת (López; Sánchez, Laiseca, Brioso Valcárcel, de la Cuesta García, García-Romanillos, 2001). למעשה, הוראה מפורשת של צורת האותיות, של שמות האותיות ושל הזיקה שבין אותיות לצלילים היא לב לבן של הרבה תוכניות הכנה לבית ספר בספרד.

התגובות הרשמיות לתוצאות שהושגו בספרד לא היו ברוח של בחינת גישות הוראה או של גורמים אחרים שהיו עשויים להשתמע מן התוצאות. התגובות רק קראו להגדיר אמות מידה לכל רמה חינוכית ולחזק נושאים כגון הגייה נכונה, כתיב נכון, דיוק ומהירות בקריאה בעל פה וכן להגדיל את מספרן של ההערכות הרשמיות.

עתה אבחן את המקרה של פינלנד, שמבחינות רבות הוא דוגמה הפוכה.

המקרה של פינלנד (ושוודיה)

פינלנד דורגה במקום הראשון במבדקים הבין-לאומיים של PISA ו-PIRLS שהוזכרו לעיל, ושוודיה הייתה קרובה מאוד לפינלנד. כמה מן התכונות המאפיינות את הגישה הפינית לחינוך המוקדם מנוגדות מאוד לגישה הספרדית. בפינלנד ובשוודיה חינוך חובה מתחיל בגיל 7, אין תקנות לגבי פעילויות הכנה לקריאה או לכתיבה, שליטה במיומנויות הבסיסיות של קריאה וכתיבה נדרשת רק בסוף חינוך חובה, **דגש רב מושם על פעילויות אקספרסיביות (דרמה, הבעה פלסטית), והשתתפותם של בתי ספר בהערכות היא בגדר רשות.**

על פי סקר שערך משרד החינוך הפיני, הסיבה להצלחתם נעוצה בכמה מבנים חברתיים ובכמה גורמים הנוגעים להוראה ולשפה הפינית, התומכים בקריאה. באשר להיבטים החברתיים, הפינים מצביעים על הגורמים האלה: הערכה גבוהה לקריאה בתרבות הפינית (בתי אב המנויים על עיתונים,

הורים קוראים לילדיהם בבית); הכרה רחבה בעובדה שידיעת קרוא וכתוב משמשת בסיס להמשך לימודים; תפקידה הקונסטרוקטיבי של התקשורת בעידוד הקריאה והכתיבה וקידומן; התשתית הרחבה והצפופה של ספריות ציבוריות (מוניציפליות); ציוד מודרני, אוספים טובים והספקה איכותית לכל המשפחה (עיתונים, ספרים, קישורים מקוונים); סגל בספריות הנכון לקדם ידיעת קרוא וכתוב בשיתוף פעולה עם בתי ספר (ייעוץ על "ספרים שווה לקרוא", המלצות על כותרים חדשים וכיוצא באלה). הם אף הצביעו על מעמדן החברתי של אימהות כמודל חשוב לילדות: הישגים חינוכיים גבוהים של נשים פיניות; עבודה בשכר מחוץ לבית; נשים קוראות יותר מגברים; הספקה שופעת של סרטים זרים בטלוויזיה בלוויית כתוביות במקום דיבוב; בזמן הצפייה בטלוויזיה הילדים קוראים ומפתחים שגרה של קריאה מהירה. הם אף מדגישים את תרומתה של גלישה באינטרנט לידיעת קרוא וכתוב. נטען כי הודעות טקסט ומשחקי תפקידים הגבירו את הקריאה והכתיבה כהרגל פנאי של הצעירים (אף שהדבר צמצם את הקריאה בספרים).

באשר לגורמים הנוגעים להוראה בפינלנד ולשפה הפינית, הם סבורים ש"האורתוגרפיה השטוחה" של השפה הפינית ("ימה שאתה אומר הוא מה שאתה כותב") מעניקה לקריאה בשלב הלימוד הראשוני יתרון נוסף; תכנית הלימוד הלאומית הבסיסית מדגישה את המיומנויות האסטרטגיות בתחום הקריאה והכתיבה; בחירה חופשית של שיטות; מתן הערכה תומכת לתלמידים; מבחר רחב של חומרי הלימוד; המורים חופשיים לבחור את החומרים שברצונם להשתמש בהם. הם גם הצביעו על העובדה שתלמידים מעורבים בבחירת חומר הקריאה המשמש להוראה; ספרות נוער, כתבי עת, טקסטים מהתקשורת. פרט לכך, פינלנד מקדמת מספר קטן של מהגרים; ילדים בדרך כלל לומדים לקרוא בשפת אמם (ובכלל זה המיעוט דובר השוודית במדינה). ולבסוף, בתי ספר ומורים מעורבים בעריכת מסעות לקידום קריאה כבילוי; שיתוף פעולה ארוך טווח עם ספריות, עיתונים וכתבי עת.

בטבלה שלהלן מסוכמים ההבדלים העיקריים בין תלמיד ספרדי לבין תלמיד פיני:

טבלה 1: השוואה בין תלמידים ספרדים לתלמידים פינים (גיל 15)

נושא	פינלנד	ספרד
ממוצע שעות השהייה בבית הספר מדי יום	7	7
ממוצע יומי של משך זמן הכנת שיעורי בית	30 דקות ביום	שעתיים
סך כול שעות השהייה בבית הספר מדי יום	6.126 שעות	7.731 שעות
שפות (הנלמדות בבית הספר)	פינית, שוודית, אנגלת, צרפתית, אחרות - רשות	שפה ראשונה או מקומית-רשמית אנגלית או צרפתית - רשות
נגישות לאוניברסיטה	71%	49%
שכר המורים	3,400 אירו	1,800 אירו
עלות למשפחה	חינם, גם פרטי	ציבורי: רק ההוראה חינם; פרטי: יקר
השקעה	40,866 אירו	35,155 אירו

המקרה של ארצות הברית

לפני חמש-עשרה שנה קבעה מרילין ג'גר אדמס (Marilyn Jager Adams) דבר שיודע כמעט כל מורה:

ככלל, נראה כי הצלחתו של ילד בלימוד הקריאה בכיתה א' היא הניבוי הטוב ביותר להצלחתו או הצלחתה הכללית בלימודים, כמו גם בכל האירועים והתוצאות הקשורים בכך. עם זאת, בכל הספרות שסקרתי, הישגי הקריאה של ילדים בכיתה א' תלויים קודם כול במידת הידע שלהם על קריאה לפני שהם מגיעים לבית הספר.

במידה מסוימת מסקנה זו נראית כמרפת ידיים; נראה כי היא חולקת על החלום האמריקני. אולם באופן אחר מסקנה זו היא מעודדת. מוכח כי הבדלים ביכולת הקריאה אינם קשורים באופן הדוק לעוני, לשימוש עיקרי ביד ימין או שמאל, לדיאלקט, למין, למנת משכל, לגיל מנטלי או לכל נסיבות אחרות שהן, שקשה לשנותן. תחת זאת יש לייחס אותם ללימוד ולהתנסות - ובמיוחד ללימוד ולהתנסות בחומר כתוב ובתפיסות של חומר כתוב. יש לייחסם להבדלים שבכוחנו לסלק באמצעות הוראה, בתנאי כמובן שיש לנו הידע, הרגישות והתמיכה לעשות כן (Adams, 1990).

עשר שנים אחר כך נותר המצב כפי שהוא. המובאה שלהלן לקוחה ממחקר על ילדים שנכנסו לגן בשנת 1998, שפורסם ב-2003 בידי משרד החינוך האמריקני - המרכז הלאומי לנתונים סטטיסטיים בתחום החינוך (Demon, West & Watson, 2003). המחקר מאשר את קיומו של קשר משמעותי בין הסביבה האוריינית הביתית המוקדמת של ילדים קטנים לבין מיומנויות הקריאה שלהם.

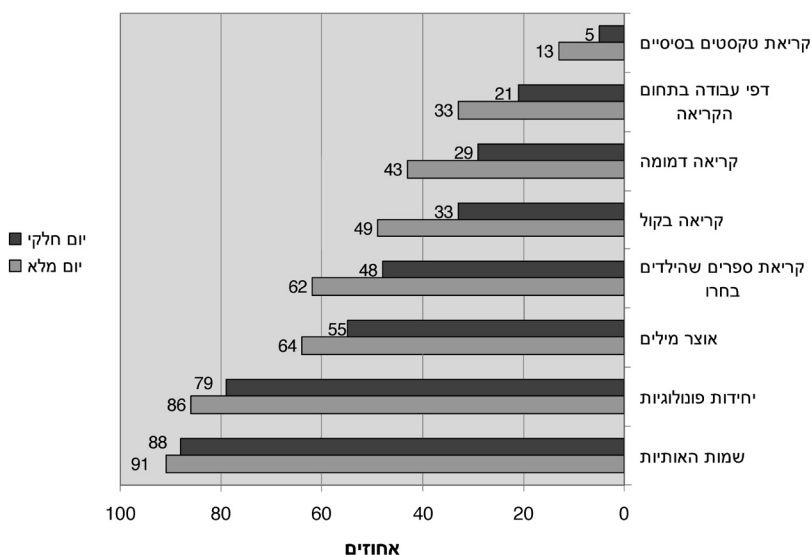
המחקר קובע:

- ❖ ההבדלים הקיימים בין ילדים בידע ובמיומנויות קריאה, הניכרים על פי רוב בכיתות גבוהות יותר, קיימים ככל הנראה כאשר ילדים מתחילים ללכת לבית הספר ונמשכים אחרי שנה ושנתיים בבית הספר. לדוגמה, ילדים לבנים עולים במיומנות הקריאה שלהם על ילדים שחורים והיספניים, וילדים ממשפחות עניות נוטים לזכות בדירוג קריאה נמוך יותר בהשוואה לילדים ממשפחות לא עניות.
- ❖ למשאבים שיש לילדים בתחילת הגן, כגון מיומנויות הקריאה והכתיבה המוקדמות והעושר של סביבתם האוריינית, יש קשר למיומנויות הקריאה שלהם בגן ובכיתה א'.

נראה כי הידע, הרגישות או התמיכה הנחוצים למניעת הבעיה כשלו. יתרה מזאת, תכניות ההוראה המבוססות על הוראה מוקדמת, שיטתית ומפורשת של מיומנויות אלה לשם סגירת הפער הראשוני שיצרו ההבדלים האורייניים בסביבה הביתית המוקדמת - נכשלו.

כפי שאפשר לראות בתרשים שלהלן, ניתוח פעילויות הקריאה שפותחו בכיתות הכנה לבית הספר הראה כי 90% מן הכיתות הקדישו זמן להוראת שמות האותיות ולמעלה מ-80% מן הכיתות עבדו על הגאים. לעומת זאת זמן מועט בלבד מוקדש לקריאת ספרים, ואין שום אזכור לכתיבה ספונטנית.

תרשים 1: השיעור באחוזים של כיתות גן בבתי ספר ציבוריים בארצות הברית שעסקו בפעילויות הקריאה השונות בכל יום, לפי סוג התוכנית: יום לימודים מלא, ויום לימודים חלקי. אביב 1999. (המקור: (Demon, West & Watson, 2003).



פעילויות כאלה סייעו לצמצום הפער הראשוני בין ילדים שהיו בסיכון להיכשל בבית הספר (ילדים שהשכלת אמותיהם נמוכה מתיכונית, משפחות חד-הוריות, נתמכי סעד או ילדים ששפת האם שלהם אינה אנגלית), לבין ילדים בעלי רקע חזק יותר בכמה **מיומנויות ספציפיות**, כגון קריאה לדברים בשמם. עם זאת, תכניות אלו היו חסרות תועלת בכל הנוגע לצמצום הפער הראשוני בכישורים מורכבים יותר, כגון קריאת מילה. באשר לכישורים מורכבים יותר - ההבדל בין הקבוצות רק התגבר.

כמו בתחילת ההליכה לגן, מיומנויות הקריאה של ילדים בגן ובכיתה אי נבדלו אלה מאלה בהתאם למאפיינים מסוימים של הילד ושל משפחתו. כפי שהיה אולי צפוי, קבוצות שונות של ילדים הראו התפתחות בתחומים שונים, למשל בתקופת הגן, ילדים שהיו בסיכון להיכשל בבית הספר עשו צעדים שאפשרו להם לסגור את הפער בינם לבין בני גילם החזקים יותר - בכל הנוגע למיומנויות קריאה בסיסיות, כגון זיהוי אותיות; עם זאת, בכל הנוגע למיומנויות מורכבות יותר, כגון קריאת מילים בודדות, הפער בין הקבוצות הלך והתגבר (Demon, West & Watson, 2003).

בקצרה, הוראת מיומנויות בסיסיות משפרת את המיומנות הבסיסית, אולם נראה כי אין בה כדי להשפיע על יכולות קריאה מורכבות יותר.

בדוגמה הבאה - האחרונה במאמר זה - נבחן את המצב בצרפת כדי לתהות על סיבות הצלחתם של כמה מהגרים אלגיראים שם.

המקרה של צרפת

בבתי ספר צרפתיים ההצלחה תלויה לחלוטין בקריאה ובכתיבה. ברנד לאהיר (Lahire, 1995), חוקר צרפתי, חיפש אחר שורשי ההצלחה והכישלון בבית הספר. ברוח הדברים שדנו בהם עד כה, הוא האמין ששורשי ההצלחה טמונים בבית, וליתר דיוק - ביחסים שבין הפעילויות האורייניות בבית והיחס לקריאה ולכתיבה בו, לבין פעילויות בית הספר. הרעיון לא היה חדש; כבר קודם לכן הוא הועלה בהרחבה, למשל בעבודתו של ברייס היתי משנת 1983 (Heath, 1983). עם זאת, הגישה הייתה מקורית. לאהיר התבונן באותם מקרים המאשרים את ציפיותנו והשווה אותם לאלה אשר אינם מאשרים אותן. הוא התמקד בעיקר בילדים שנחלו הצלחות וביקש למצוא את המפתח להצלחתם. הוא גילה שההבדל העיקרי בין הילדים שנידונו להיכשל לבין אלה שהצליחו כנגד כל הסיכויים, נעוץ בנגישותם לשימושים יום-יומיים יותר של כתיבה. הילדים אשר בעקבות מעמדם במשפחתם (למשל, ילדים בכורים) היו ממונים על קשרי המשפחה עם העולם החיצון, הביורוקרטי, ולפיכך אחראיים לשימושים השוטפים בקריאה וכתיבה (למשל, מילוי של טפסים רשמיים, עריכת רשימת הוצאות) היו אלה אשר הצליחו יותר בבית הספר. לעומת זאת, לילדים שלא היו מוכרים להם

השימושים השוטפים בקריאה ובכתיבה, היו הרבה יותר בעיות בבית הספר. מחקרו של לאהיר מראה כיצד בעבור חלק מן המשפחות שימוש בקריאה ובכתיבה לצרכים יום-יומיים היה עשוי להיחשב כחסר תועלת ולעתים אף כמעליב. גישה זו כלפי כתיבה, יוצרת השפעה שלילית על מידת הצלחתם של ילדים בבית הספר.

מעין סיכום

- מן הדוגמאות שהובאו אפשר להסיק שלוש מסקנות:
1. הגורמים העיקריים שנמצאו קשורים ביכולת הקריאה והכתיבה הם: מצב כלכלי (ביחוד חמורה השפעת עוני קיצוני), ידיעת קרוא וכתוב בבית, מוטיבציה, המשמעות האישית והחברתית של ידיעת קרוא וכתוב, והיזקרה החברתית של מקצוע ההוראה;
 2. הקנייה של מיומנויות קריאה בסיסיות לא סייעה לסגור את הפער בין ילדים בסיכון לבין בני גילם החזקים יותר;
 3. הוראה מוקדמת, מפורשת ושיטתית של מיומנויות קריאה בסיסיות לא מנעה כישלון בהבנת הנקרא במדינות מפותחות ובלתי מפותחות כאחד.

השאלה המכריעה שיש אפוא לשאול היא מדוע מתעקשים ללמד מיומנויות קריאה בסיסיות בשיטות ובצורה מפורשת כפתרון לבעיות של הבנת הנקרא?

הסבר אפשרי אחד הוא שקל יותר ומאורגן יותר ללמד שמות של מספר מוגבל של אותיות וזיקות שבין האותיות לצלילים, מאשר לגבש פעילויות בית ספריות שבמוקדן שימושים משמעותיים בקריאה וכתיבה, עם ילדים אשר אינם יודעים כיצד לקרוא ולכתוב בדרך המקובלת. הדבר קל יותר הן בעבור המורים והן עבור המוציאים לאור. ללמד תוכניות המבוססות על תרגילים ועל ספרי לימוד הוא רווחי הרבה יותר מללמד גישות המשתמשות בטקסטים אשר משמשים בחיי החברה (כגון עיתונים, מודעות, ספרי קומיקס) שנוצרו כדי לתת מענה על צורכי תקשורת, ולא כדי ללמד קריאה. טענה זו פותחה מאוד על ידי קתרין סנו (סנו וגוברמן, 2008).

הסבר אפשרי נוסף קשור לעובדה שזו הדרך שבה מורים למדו, וקשה מאוד להתגבר על המודל שהופנם בידי המורים באמצעות ההכשרה הפורמלית להוראה.

לבסוף, אך לא פחות חשוב, תפקידן של מיומנויות בסיסיות בהצלחה בקריאה נתמך בידי הזרם המרכזי של המחקר הפסיכו-לינגוויסטי. מחקרים רבים בשפות שונות מראים את הזיקות בין מיומנויות בסיסיות כביכול לבין הצלחות מאוחרות יותר בקריאה. עם זאת, מן הראוי לציין כי דבר זה נכון רק כל עוד המעמד החברתי-כלכלי מנוטרל. כאשר המעמד החברתי-כלכלי נכנס לתמונה, הוא משמש ככלי הניבוי העיקרי להצלחה בקריאה. עובדה זו, כדאי לומר, זוכה רק לעתים רחוקות להכרה בשעה שמגיני "גישת המיומנות הבסיסית" מלמדים זכות על גישתם. נוסף על כך, כל הקשרים שנמצאו, נעלמים בערך בכיתה ג', בעת שהפיענוח של מילים בודדות ("תחומי ידע מצומצמים") מפסיק להיות מכשול לקריאה, והחשיבות של גורמים משמעותיים יותר ("תחומי ידע רחבים") הופכת להיות מכרעת (סנו וגוברמן, 2008; בלום-קולקה, 2008). ההתבססות על הזיקות שבין מיומנויות בסיסיות לבין רכישת הקריאה רואה בתנאים הכרחיים לרכישת מיומנויות פיענוח - תנאי מספיק לקריאה.

לפיכך, כאשר קלות של יישום, מודלים מופנמים ותמיכה מדעית גלויה לעין חוברים יחד, נקל להבין את ההעדפה הרחבה לגישה זו.

ברצוני לציין כי נדרש מחקר מעמיק הרבה יותר על אודות התנאים ללימוד מוקדם של קריאה וכתובה, כדי ליצור זיקות בין פרקטיקות של הוראה בכיתה לבין ידע מוקדם של תלמידים. שני גורמים אלה נבדקים בדרך כלל בנפרד, כך שקשה להעריך את התפקיד השמור לכל אחד מהם בהצלחת הילדים בלימוד הקריאה והכתיבה. ועוד, נראה שיש צורך בעבודה לאורך זמן עם מורים - מעבר להתערבויות נקודתיות. אנשי מקצוע חייבים להיות מעודכנים בתוצאות של מחקרים וללכת לאורן בתור אנשי מקצוע, אך גם בתור קוראים וכותבים. מעבר לכל אלה, בחינה מתמשכת של הפרקטיקות של אדם ותיעודן לשם הבנה מעמיקה יותר יכולות להיות מועילות לקביעת תנאי הלימוד המתאימים ביותר שיתרמו ליצירת משתתפים פעילים בקהילות אורייניות.

מקורות

בלום-קולקה, ש' (2008) *אוריינות ושפה דבורה - מה הקשר? במכללה*,
כרך זה

סנו, ק', וגוברמן, ע' (2008) *חינוך לאוריינות בגיל הרך*. במכללה, כרך זה.

Adams, M.J. (1990) *Beginning Reading Instruction*. Cambridge, Mass.
MIT Press

Comunidad de Madrid (2005) Orden 5420-01/2005 del Consejero de
Educacion

Demon, K., West, J. & Watson, J. (2003) *Reading. Young children's
achievement and classroom experience*. US Department of
Education National - Centre for Education Statistics

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in
communities and classrooms*, Cambridge, MA: Harvard University
Press

Lahire, B. (1995) *Tableaux de Famille*. Paris: Gallimard

López, G.C.; Sánchez Laiseca, B., Valcárcel, M. J. B., de la Cuesta
García, J. C., García-Romanillos, I., Sánchez Carreño, A.M. y Ariza
Cobos, A.(2001) *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en
la unión europea*. Madrid:MEC

McGuiness, D. (2005) *Early reading instruction. What science really
tells us about how to teach reading*. Cambridge, Mass. MIT Press

PIRLS (2001) Progress in International Reading Literacy Study [http://
timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html](http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html)

PISA, (2003) OECD Program for International Student Assessment
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University
Press

