
הבנת הנקרא מנקודת מבט רב-רכיבית: היבטים קוגניטיביים, לשוניים ורגשיים.

מיכל שני

כשאני ילד וכשאני מבוגר :

כשאני קורא טוב ומבין טוב וידע את זה – הוויסות, המוטיבציה והדימוי העצמי שלי טובים

כשאני לא קורא טוב ולא מבין את מה שאני קורא וגם יודע את זה – מעציב..

כשאני לא קורא טוב ולא מבין ולא יודע את זה - ???

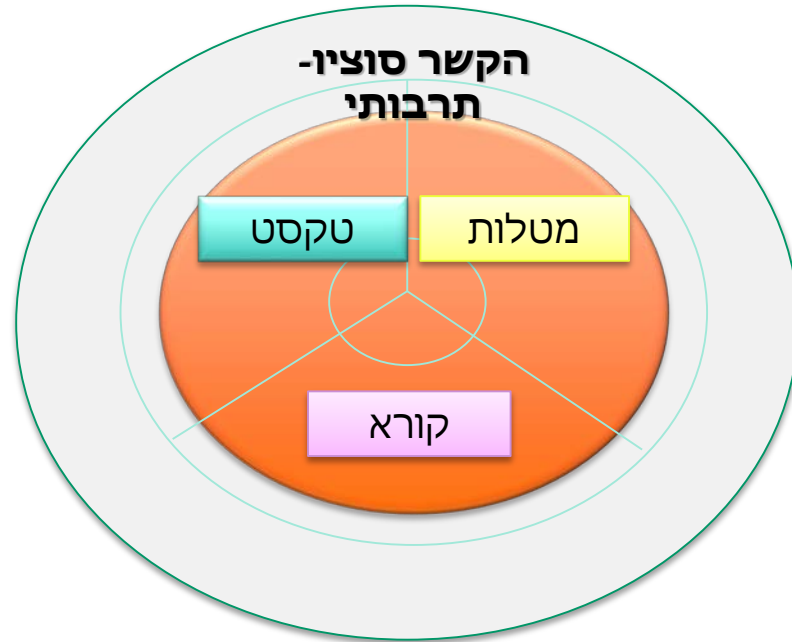
מה יאפשר לנו להבין את הילד או המבוגר אותו אנחנו מלמדים ואמורים לקדם?

מטרות ההרצאה

1. לסקור בקצרה מודלים רב-רכיביים של הבנת הנקרא
2. להציג שילוב של מודלים אלה בהרחבה של שלושה ממדים בתהליך ההערכה של הבנת הנקרא (RAND Model, 2002):
 - טקסט – סוגות שונות; תכנים המזמנים היסק פשוט ומורכב
 - מטלות – בניית שאלות לבחינת רמות הבנה שונות
 - קורא – שילוב מדדים רגשיים ומטה-קוגניטיביים, מעבר למדדים של המודל הפשוט (פענוח ושפה)
3. להציג תיאור מקרה המדגים את הנתונים המופקים מההערכה הרב-רכיבית של הבנת הנקרא ואת השלכותיהם על טיפול

1. מודלים רב-רכיביים של הבנת הנקרא

RAND model, 2002



2. הרחבת רכיבי המודל הרב-רכיבי: רכיב הטקסט והמטלה

טקסט (הויבן, 2015)

תכונות שונות עשויות להפוך טקסט למורכב או פשוט יותר להבנה, למשל:

❑ תחום התוכן – תמת הטקסט – עשוי להיות בעל רמות מופשטות שונות (תיאור של בעל-חיים לעומת תיאור תהליך בטבע);

❑ רמות מוכרות שונות (כלבים לעומת וירוסים) או מתחומי ידע ספציפיים (למשל כימיה);

❑ רמת המורכבות הלשונית, כגון אוצר המילים או המורכבות התחבירית;

❑ מידת המפורשות של הטקסט – המידה בה קשרים בין רעיונות בטקסט מובעים באופן מפורש באמצעים קישוריים כגון מילות קישור, חיבור בין רעיונות מוכרים ולא מוכרים, החלפת מילים לצורך הגברת החפיפה בין ארגומנטים וכו'. טקסט שרמת המפורשות שלו גבוהה יהיה קל יותר להבנה, שכן הוא דורש מן הקורא לבצע פחות היסקים ומצריך שימוש פחות בידע העולם

בניית טקסטים להערכה רב-רכיבית

בחירת טקסטים

- סוגה

מידעית ונרטיבית לכל דרגת כיתה

- אורך

2 טקסטים נרטיביים – אחד קצר ואחד ארוך

2 טקסטים נרטיביים – אחד קצר ואחד ארוך

התאמת רמת קושי לדרגת כיתה

טקסטים המזמנים חשיבה מופשטת ויכולות היסק ברמה פשוטה ומורכבת
תכנים יוצרי עניין

התייחסות למשלב לשוני התייחסות לדחיסות מידע

טקסטים למטלות

אינטגרציה

לכל טקסט נבחר טקסט קצר נוסף בו קיים רעיון עם קווי דמיון ושוני ושייכות לתמה
זהה (לדג: שינוי צורת הגוף בקרב בעלי חיים)

מטלות

הבנת טקסט דורשת בניית ייצוג מנטאלי לכיד של הטקסט. לצורך בניית ייצוג זה, על הקורא להיעזר בידע העולם שלו אודות נושא הטקסט.

הבנה דורשת תהליכי היסק אקטיביים כדי לחבר בין ידע העולם לבין המידע המוצג בטקסט.

קיימת הסכמה כי ידע עולם הינו חלק בלתי נפרד מתהליך יצירת ההיסקים, בקרב מבוגרים וילדים כאחד Elbro & Buch-Iverse, 2013; Ozuru

על מנת לבצע תהליכי היסק, לבנות מודל לכיד של הטקסט ולהבינו, נדרש זיכרון עבודה טוב Dempsey, & McNamara, 2009

מטלות תהיינה מכוונות להערכת רכיבים המבחינים בין מבינים טובים וחלשים – הזיקה לרמות של שאלות (Oakhill & Cain, 2015, p. 107)

היסק נוצר מאינטגרציה של מידע עם המודל המנטלי; הכרחי ל"מילוי פערים" בטקסט ; מקדם רכישת אוצר מילים וידע	היסק
מקדמים הבנה באופן כללי ובעיקר היסק; נלמדים מטקסטים; ידע קודם יכול להוות "מסגרת" למודל המנטלי	אוצר מילים וידע קודם
מאפשרים אינטגרציה של משמעות בין מבעים ומשפטים; מילות מפתח מסמנות את מבנה הטקסט ואת המקומות בהם יש ליצור היסקים	דקדוק וקישוריות
מספק מסגרת לבניית המודל המנטלי; תומך ביצירת היסקים וברכישת ידע מהטקסט	מבנה טקסט
מאפשר לקורא לזהות מתי / איפה הוא אינו מבין (לדוגמא – אוצר מילים או משפט) ומתי יש צורך בהיסק	ניטור הבנה

שאלות המשקפות שלוש רמות הבנה (PIRLS, 2011)

▪ שאלות הבודקות ידע לשוני בהקשר לטקסט:

▪ אוצר מילים, תחביר (Perfetti, 2012)

▪ שאלות הבודקות מיומנויות "הבנה פשוטה":

▪ משמעות מפורשת של מידע - רעיונות ברמה הבסיסית

▪ הבנת מבנה הטקסט

▪ היסק המבוסס על מידע בתוך הטקסט

▪ אינטגרציה של מידע הנמצא במפורש בתוך הטקסט

(Cain & Oakhill, 2006, 2012; Kintsch, 2005, 2012, 2014)

▪ שאלות הבודקות מיומנויות "הבנה מורכבת":

▪ אינטגרציה של מידע מהטקסט עם ידע קודם והתנסויות

▪ אינטגרציה של רעיונות מהטקסט עם רעיונות בטקסטים נוספים – מה הרעיון

הדומה; מה ההבדלים בין הרעיונות, מהי תמת העל.

(Cain & Oakhill, 2006; 2012; PIRLS, 2011; Primor & Katzir, in prep.)

**2. הרחבת רכיבי המודל הרב-רכיבי:
היבטים רגשיים ומטה-קוגניטיביים של
הקורא**

שלב סטטי

טקסט

סוגה: מידעית

סוגה: נרטיבית

טקסט ארוך

טקסט קצר

טקסט ארוך

טקסט קצר

מטלות

ידע קודם

קריאה דמומה

קורא

מענה לשאלות פתוחות וסגורות
 רמה 1: ידע לשוני הקשרי לטקסט
 רמה 2: שאלות הבנה פשוטות (כולל היסק, מידע נגיש בטקסט)
 רמה 3: הבנה מורכבת (כולל אינטגרציה של מידע עם טקסט נוסף והיסק, מידע לא נגיש בטקסט)

עצור

שאלונים

מידת עניין	דימוי עצמי בקריאה	ביטחון וכיול הבנה	אסטרטגיות במהלך קריאה	אסטרטגיות על שאלות מענה
שיחה על תחושות ומחשבות במהלך קריאה	שיחה על תוכן טקסט: מה נלמד שלא היה ידוע קודם	סיווג שגיאות קריאה וקישור לאיכות לקסיקאלית	משוב על תשובות נכונות	שיחה על תשובות שגויות ותיקון

שלב דינמי






הערכה דינמית

דימוי עצמי בקריאה

- המונח הוצע על ידי Chapman
- מתמקד באספקט ספציפי של דימוי עצמי – קריאה
- דימוי עצמי בקריאה מסביר בין 6-17% מהשונות בהבנת הנקרא
Canlon et al., 2006; Katzir et al., 2009
- כקבוצה, ילדים עם קשיי קריאה מראים דימוי עצמי נמוך בקראת יחסים לילדים ללא קשיי קריאה.
Chapman, 1988; Chapman et al., 2000; Meltzer et al., 1998; Meltzer et al., 2004; Kaspersky & Katzir, 2011; Stone & May, 2002;
- בקרב קוראי עברית נמצא כי דימוי עצמי קשור לרכיב המהירות של הקריאה ולא לדיוק
Kaspersky, Katzir & Shany, 2016
- לאחר התערבות ממוקדת בשטף קריאה, שיפור בהבנת נקרא קשור לשיפור בדימוי עצמי בקריאה
Kaspersky, Shany & Katzir (corresponding author) (submitted).

דימוי עצמי בקריאה - Competence subscale of Reading Self-Concept Scale Chapman & Tunmer, 1995;

Adapted by Katzir and Kaspersky

תמיד	לעתים קרובות	לפעמים	רב הזמן לא	ממש לא	
5	4	3	2	1	
					
					1 האם אתם מצליחים להבין את מה שאתם קוראים?
					2 האם אתם יכולים לקרא מלים קשות בעצמכם?
					3 האם קל לכם במשימות שצריך לקרא בהן?
					4 אם למדתם לקרא מלה חדשה האם תזכרו איך לקרא אותה?
					5 האם אתם חושבים שאתם קוראים היטב?
					6 האם אתם אוהבים לקרא?

לפניכם שאלות הבודקות כיצד אתם מרגישים לגבי קריאה. אין תשובות נכונות או לא נכונות לשאלות אלה. לכל אחד יהיו תשובות שונות כי כל ילד מרגיש אחרת.



ויסות עצמי: ביטחון וכיול

- ביטחון עצמי משקף עד כמה הפרט בטוח לגבי הביצוע שלו
Schraw & Roedel, 1994; Maki, Shields, Wheeler & Zacchilli, 2005
- ביטחון נחשב כחלק מויסות עצמי
Kleitman & Stankov, 2001; Pallier et al., 2002; Stankov & Crawford, 1996, 1997
- כיול הבנה (דיוק והטית יתר או חסר) הוא מידת ההתאמה בין הביצוע לבין הביצוע עצמו
Dunning et al., 2003; Lin & Zabrocky, 1998
- מבינים חלשים מפגינים יכולת כיול נמוכה (Kleider & Katzir, 2016)
לאחר כל שאלה – (גרסת בנות)
עד כמה את בטוחה שפענית נכון? הקיפי את התשובה המתאימה ביותר.

אסטרטגיות: במהלך קריאת טקסט

לפניכם פעולות שונות היכולות לעזור להבין טקסט בזמן שקוראים אותו.

סמנו עד כמה נעזרתם בכל פעלה כזו בזמן שקראתם את הטקסט על

כל הזמן	כמעט כל הזמן	לעתים קרובות	לפעמים	אף פעם
5	4	3	2	1

1	קראתי את הכותרת וחשבתי על מה שיהיה כתוב בטקסט.	ניבוי
2	השתדלתי לקרא מדיק.	אסטרטגיות הקשורות בתהליכי פענוח והבנה לשונית
3	קראתי בקצב מתאים כך שאוכל להבין את הטקסט.	
4	נסיתי להבין מלים שלא הכרתי.	
5	נזכרתי בדברים אחרים שקשורים לטקסט שאני קורא/קוראת.	ידע קודם רלבנטי
6	הבנתי שיש בטקסט דברים חדשים שלא ידעתי קדם.	תהליכים שונים של ניטור הבנה
7	חזרתי וקראתי שוב משפטים בטקסט כדי להבין טוב יותר.	
8	בזמן שקראתי שאלתי את עצמי שאלות שקשורות למה שאני קורא/קוראת.	
9	בזמן שקראתי דמינתי דברים שקשורים לטקסט שאני קורא/קוראת.	
1	חשבתי שיש בטקסט חלקים שהם חשובים יותר וחשובים פחות.	

אסטרטגיות: במהלך מענה על שאלות לטקסט

כל הזמן	כמעט כל הזמן	לעתים קרובות	לפעמים	אף פעם	
5	4	3	2	1	לפניכם פעולות שונות היכולות לעזור לענות על שאלות אחרות שקוראים טקסט. סמנו עד כמה נעזרתם בכל פעולה כזו כשעניתם על השאלות על הטקסט.
					1 קראתי היטב כל שאלה.
					2 חפשתי בטקסט את התשובות לשאלות.
					3 בשאלות שהיה צריך לבחור תשובה עליהן – קראתי היטב את כל האפשרויות לפני שסמנתי את התשובה.
					4 בדקתי את התשובות כדי לראות אם אני בטוח/בטוחה שהן נכונות.

ידע קודם

עבור טקסטים מדעיים נשאל הילד:

הטקסט עוסק ב...

מה אתה יודע על?

מידת עניין בטקסט

לאחר קריאת הטקסט הוצגה שאלה:

עד כמה עניין אתכם הטקסט על ___? דרגו.

1- לא עניין כלל 10- עניין מאוד

10 9 8 7 6 5

ממצאים ממחקר קודם על מבחני ההבנה הרב-רכיביים

■ ילדים בוגרים יותר וממיצב בינוני גבוה משיגים ציונים טובים יותר בכל שלושת רמות ההבנה.

■ ילדים עם ציון גבוה יותר בכלי הערכה מבצעים אותו מהר יותר

■ לילדים עם ציון גבוה יותר בכלי הערכה יש דימוי עצמי גבוה יותר

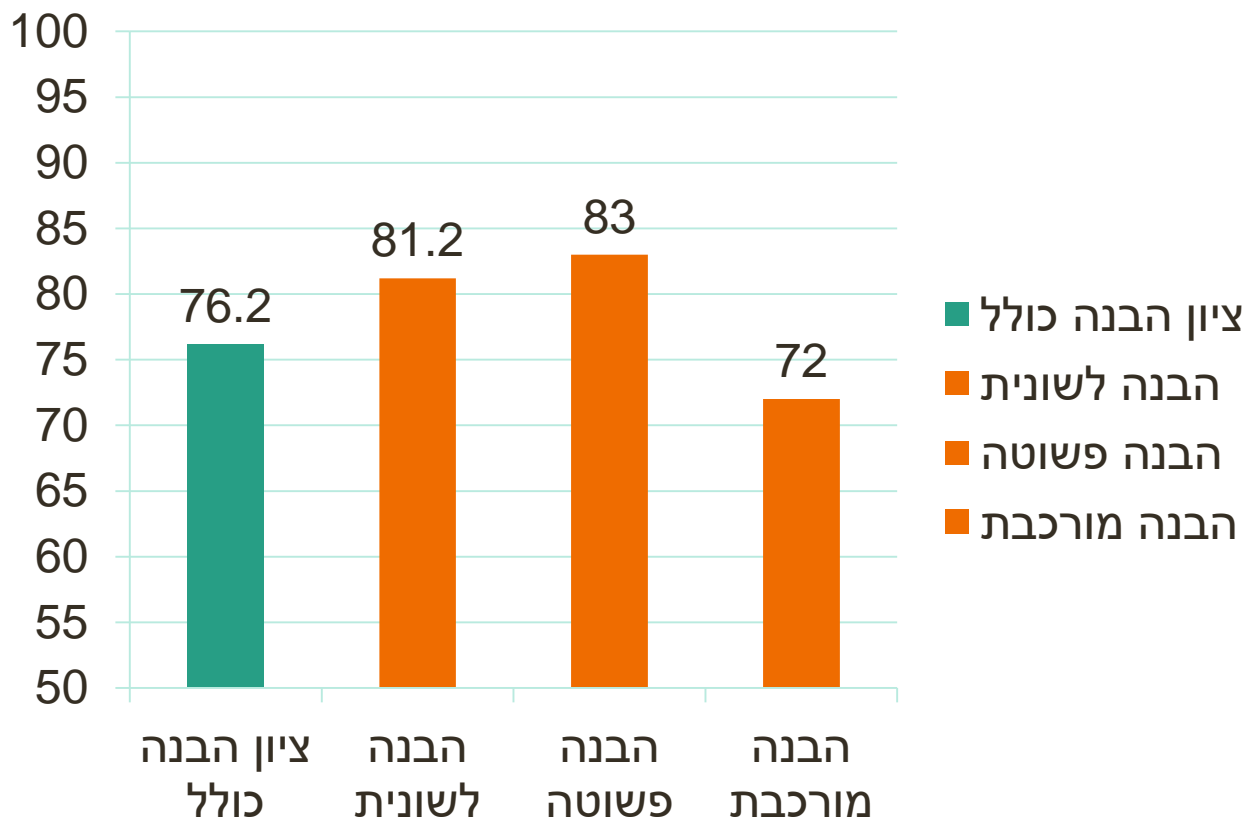
■ לילדים המבצעים את כלי ההערכה מהר יותר וקוראים את הטקסט מהר יותר יש דימוי עצמי טוב יותר בקריאה. אולם, דיוק בקריאה של הטקסט אינו קשור לדימוי העצמי שלהם.

■ ילדים בוגרים יותר וממיצב גבוה מודעים יותר לאופן בו הם ביצעו את הכלי הערכה (כיול הבנה)

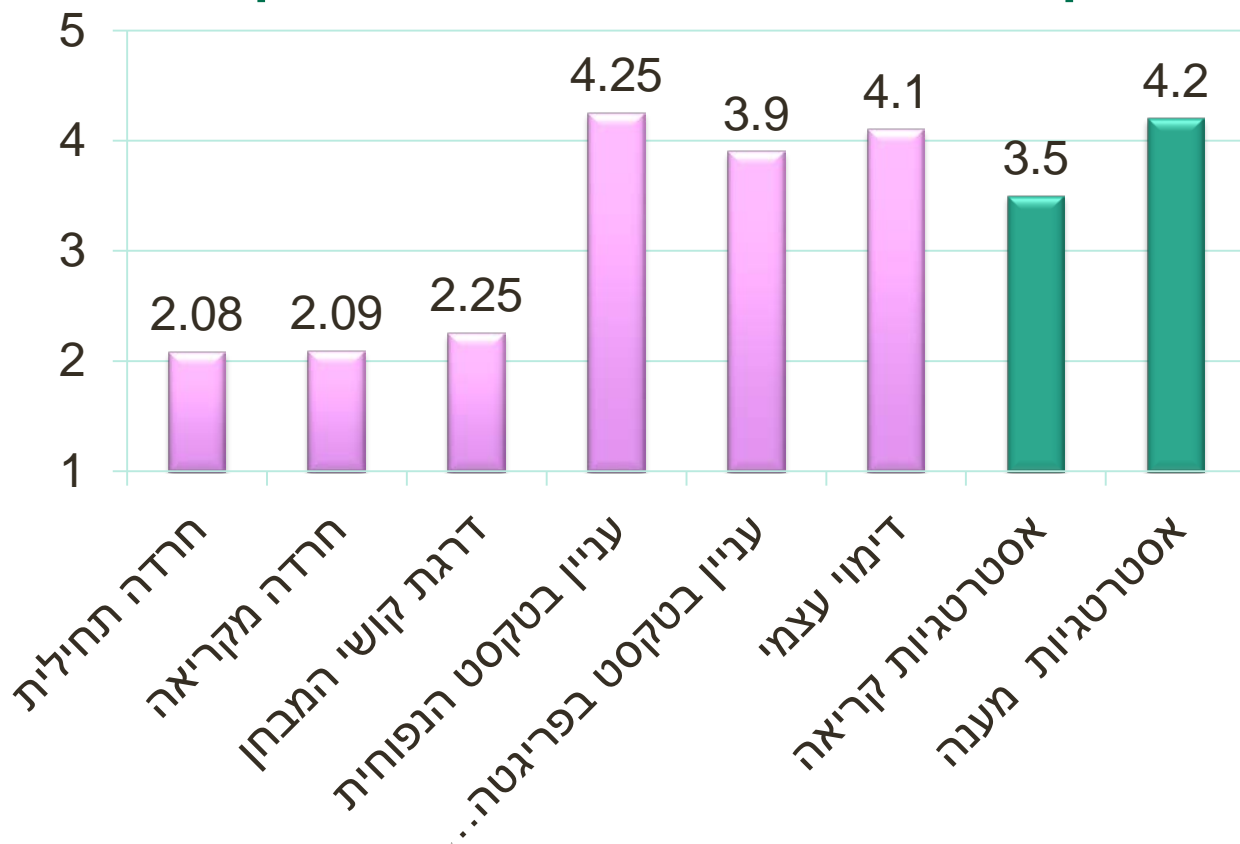
■ קוראים צעירים מבססים את האסטרטגיות שלהם על "המודל הפשוט" – קריאה מדויקת וניסיון להבנת מילים.

מדגם ממצאים מהטקסט המידעי שהוצג תלמידי כיתה ג ו-ד (n=52)

אחוזי הצלחה במבחן הבנת הנקרא ולרוחב שאלות ברמות הבנה שונות?



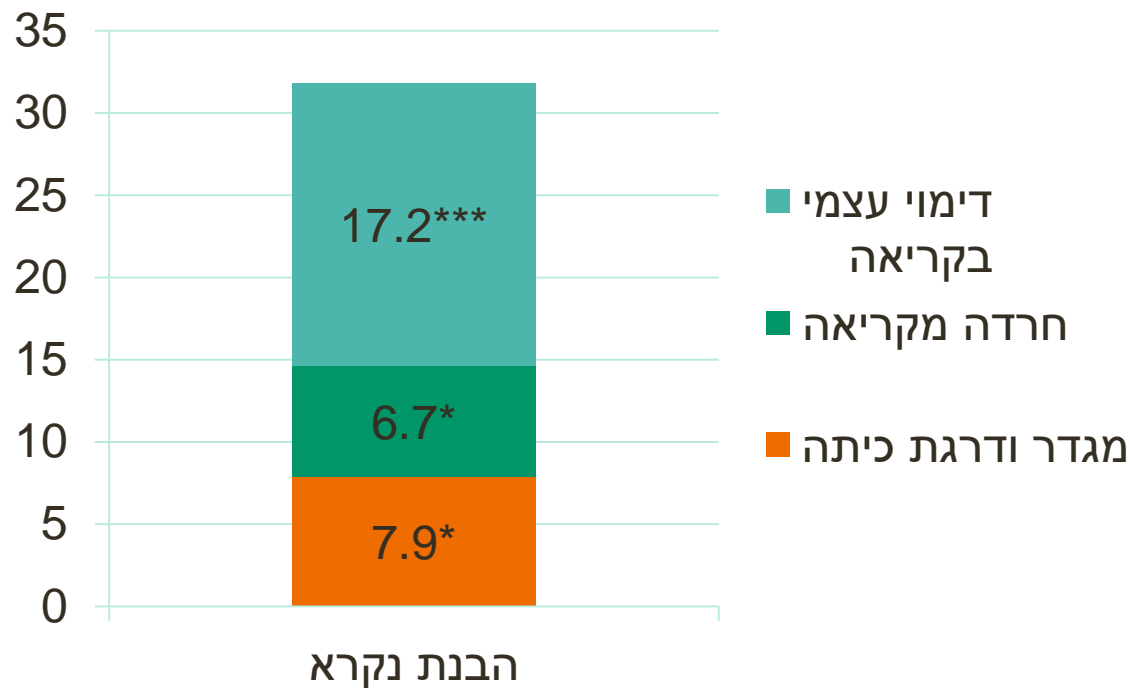
ממד הקורא: דירוגי שאלונים רגשיים ומטה-קוגניטיביים



מתאמים בין רכיבי המודל

הבנת נקרא	
$-.495^{***}$	חרדה מקריאה
$.592^{***}$	דימוי עצמי בקריאה
$.379^{**}$	דרגת שימוש באסטרטגיות למענה על שאלות

הסבר שונות בהבנת נקרא באמצעות מדדים רגשיים



3. תיאור מקרה



תלמיד 'כיתה ג'

5) אָבוּ נִפְחָא הוּא כְּנֻיָּו הָעַמְמִי שֶׁל דָּג הַנְּפוּחִית, וְשֵׁמוֹ מְסַמֵּל אֶת תְּכוּנַתוֹ הַבּוֹלֵטָה - הַיְכָלָה
כְּנֻי
יִשְׁמוּ: כִּיְתוּ קֹדֶם כִּי קֹדֶם

להתנפח בזמן סכנה. דגי טרף הם אויביו של הדג אבו נפחא. כאשר הם מתקרבים אליו
סוּלָה אֶקוּי

הוא בולע כמיות עצמות של מים ומכפיל את גדלו כדי להבהיל אותם. כשהוא נפוח ממים
קוֹדֶם כִּיְתוּ- הַיּוֹם כִּיְתוּ הַיּוֹם
כֹּאשֶׁר הַיּוֹם הַיּוֹם

הוא נראה ככדור מאים, אלא שהתנפחותו מפחיתה את יכלת השחייה המהירה שלו. לכן
כְּדוּר מַעֲמֵם הַיְתַנְּפוּתוֹ הַיְתַנְּפוּתוֹ

הוא מגיב עוד תחבולה: עורו הקוצני והרעיל מרתיע את דגי הטרף המתקרבים אליו.
אֹוֶתוֹ הַכּוֹהֵלֵנִי מוֹרֵק הַיְצִי הַיְצִי

גם כשהדג אבו נפחא נמצא בסכנה כשהוא מחויץ למים, הוא מתנפח באמצעות הכנסת
כֹּאשֶׁר הַיְצִי הַיְצִי

אזיר רב לגופו. לדגמה, אם צפור תופסת אותו במקרה ושולה אותו מהמים, הוא מתמלא
הַיְצִי הַיְצִי הַיְצִי

מיד באזיר, מכפיל את גדלו, והצפור שומטת אותו חזרה למים.
וְכִיְתוּ הַיְצִי הַיְצִי הַיְצִי

שגיאות קריאה

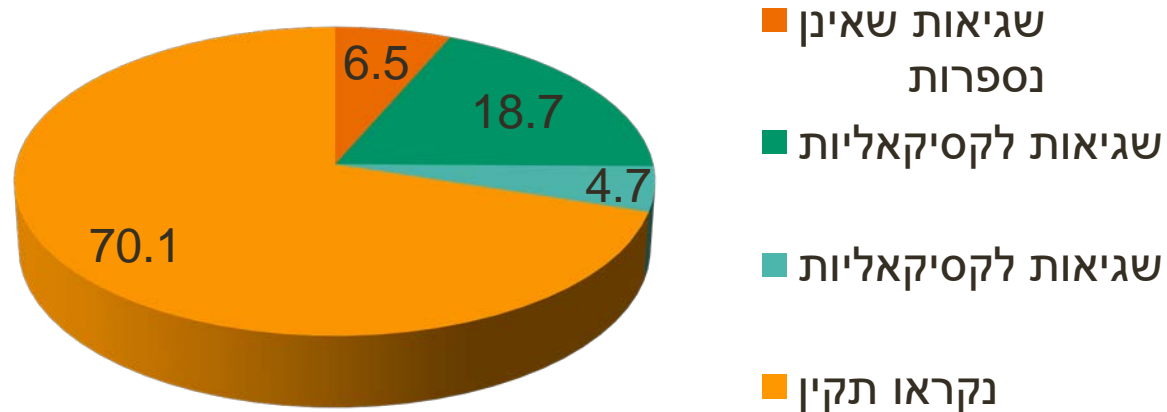
לא לקסיקאליות – הגיית רצף שאינו מילה משמעותית בשפה

הקריאה	מקור בטקסט
כינױ	כינױו
כמול	מכפיל
שגיאות שאינן נספרות כשגיאות	
וְשמו	ושמו
הדגי	דגי
ציפור	והציפור

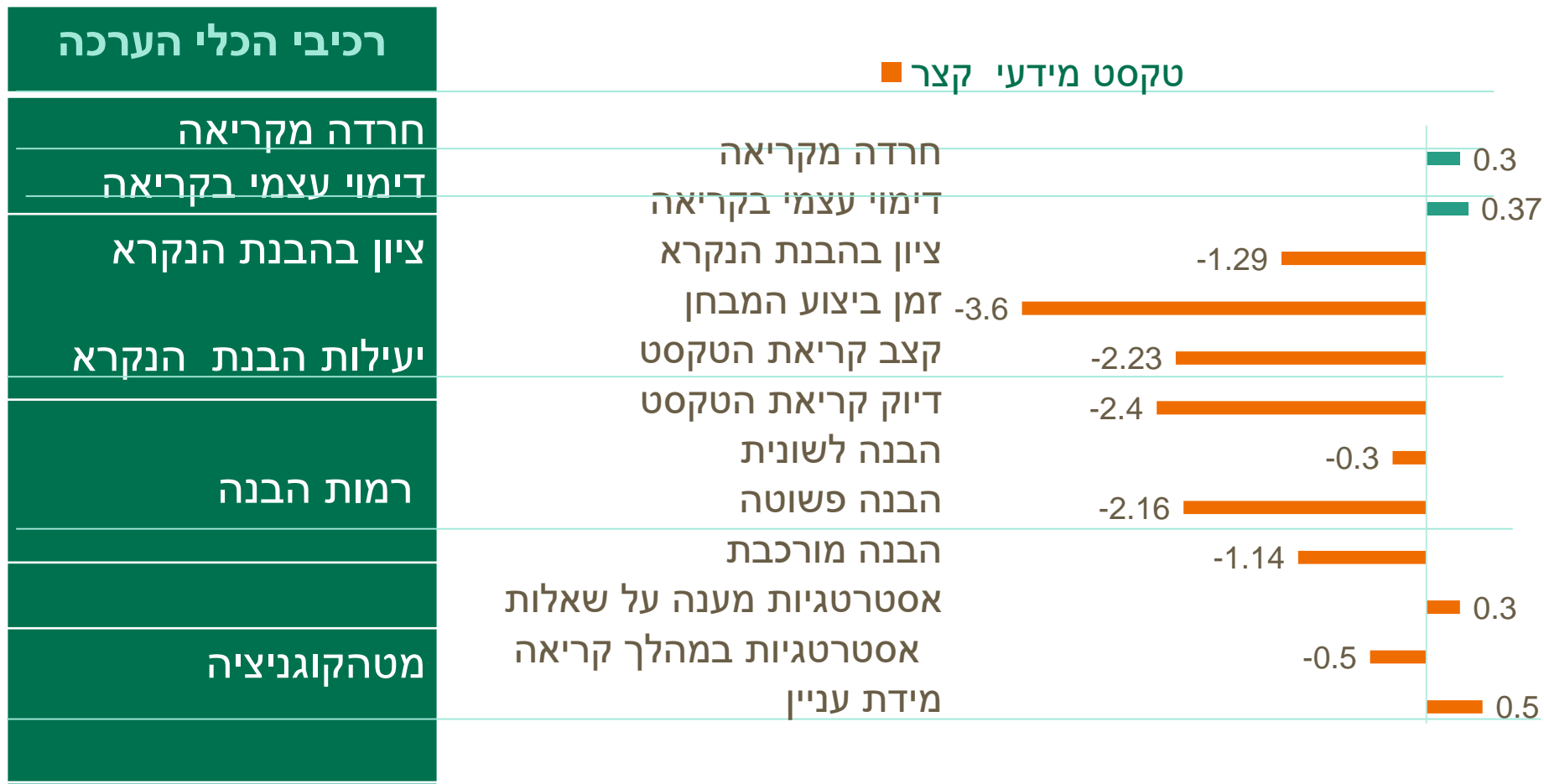
לקסיקאליות-שינוי התבנית- שמירה על השורש

הקריאה	מקור בטקסט
בולט	בולטת
טורף	טרף
לקסיקאליות- שינוי השורש, הגייה של מילה משמעותית	
הקריאה	מקור בטקסט
כי קולט	היכולת
בולט	בולע
מעצמו	באמצעות
קובעני	קוצני

שכיחות שגיאות על פי סוגן



מיפוי גראפי של ממצאי האבחון: טקסט סיפורי



❑ פרופיל קורא: קשיים בקצב, דיוק והבנה (כמות חריגה של שגיאות לא לקסיקאליות ולקסיקאליות, זמן קריאה איטי, קצב ביצוע המבחן איטי, ציון ההבנה נמוך ביחס למצופה בגיל)

❑ נקודת חוזק: יש יתרון להבנה לשונית (גם בתשובות השתמש באוצר מילים ממשלב גבוה כמו 'מוגנים', 'רעיל')

❑ נראה כי קשיי הפענוח אינם "צואר הבקבוק" היחיד הפוגע בהבנה:

- מדרג "1" את כלל הפריטים בשאלון החרדה מקריאה (לא חושש מכלום)

- לכלל השאלות נתן דירוג של "בטוח מאוד" בתשובתו.

- דירג את המבחן כ"קל מאוד" (1)

- הדימוי העצמי שלו דורג 5 בכל הפריטים.

דיסוציאציה

*פענוח והבנה חלשים
*נבנה מודל מנטלי חלקי
*בפועל אין יישום אסטרטגיות
כמו בקרה על דיוק קריאה או
חזרה לטקסט למענה על שאלות

בניגוד לממצאים: אין קשר בין
רמת ההבנה לבין השאלונים
הרגשיים והמטה-קוגניטיביים,
בהם לא באים לביטוי קשיים אלה
(חוסר מודעות? מנגנון הגנה?)

כיווני הטיפול



שטף
בקרה
דימוי עצמי
מודעות
מעורבות

מה את אוהבת ללמוד בבית הספר? (דירוג על סולם)

הסולם שלי

חשבון	חשבון
עידוד קריאה	עידוד קריאה
תורה	תורה
כתיבה	כתיבה
מולדת	מולדת
מפתח הלב	מפתח הלב
מדעים	מדעים
ספרות	ספרות
שפה	שפה

למה את אוהבת חשבון? "כי זה קל".

למה זה קל? "ככה... זה קל... לא יודעת..."

ושפה מקום אחרון? "אני לא אוהבת שפה, כי אני לא כל כך טובה ואני גם לא כל כך יודעת לקרוא".

למה את חושבת שאת לא טובה? "אני לא מצליחה

לקרוא, זה קשה, אני גם מתבלבלת... נגיד זה [כתבה ג'] וזה [כתבה ז'] וגם ק' ו-כ' ו-ש' ו-ס' ו-ע' ו-א'...
נגיד שרשום 10 שזה 10..."

אבל את יודעת לקרוא... קראת עכשיו יפה את

הכרטיסים [במשחק היכרות]... "אני לא יודעת... [צוחקת]..."

אבל את אוהבת לקרוא? כתבת עידוד קריאה ממש גבוה... "ככה ככה...
זה קשה לי... אני קוראת כל יום לפני השינה... בעידוד קריאה קוראים לנו..."

מבט חדשני התפתחותי על הבנת הנקרא , משקף את האופי הדינמי של הבנה ואת הדרך בה היא משקפת אינטראקציה בין טקסט קורא ומטלה

- הכלי מיועד להערכה של תהליכי הבנה ברמות שונות, של מטה-קוגניציה ותפיסה עצמית-רגשית
- מקשר בין קוגניציה ורגש
- מעריך (בשלב השני) שטף, סוגי שגיאות קריאה וניטור הבנה (טיפול בתשובות שגויות)
- משלב הערכה סטטית ודינמית
- מספק בסיס להתערבות

□ לתפקוד במדד הערכה רב-רכיבית יש אחוז ניבוי גבוה – לילדים עם מודעות פונולוגית נמוכה, קשיים בפענוח, אוצר מילים מצומצם ושימוש מועט באסטרטגיות הבנה יהיה קושי בביצועו.

□ כלי ההערכה נוח להעברה

□ השלב הראשון של הכלי הערכה מועבר ברמה כיתתית

□ לאחר קבלת נתונים על הביצוע נערך שלב שני פרטני

□ מהשלב הפרטני ומהשאלונים נאסף מידע רב המכוון לטיפול מותאם.

תודות לשותפים

בפיתוח כלי

ההערכה:



פרופ' תמי קציר – ראש מעבדת

הבנת הנקרא

שירה בלייכר – המעבדה להבנת

הנקרא

סטודנטים בשנה ב' – תלמידי

הסמינריון לפיתוח כלי הערכה

להבנת הנקרא