



"קול קורא"

תוכנית לקידום שטף הקריאה
בבית הספר היסודי

2019

מדינת ישראל - משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית

ד"ר לימור קולן ד"ר שני לוי-שמעון
מדריכות ארציות, הפיקוח על הוראת העברית ביסודי ובקדם-יסודי

ייוזם:

ועדת המקצוע "חינוך לשוני – עברית בקדם-יסודי וביסודי" בראשות פרופ' עלית אולשטיין
דליה הלוי דרזנר, מפמ"ר עברית בקדם-יסודי וביסודי

פיתוח וכתביבה: (לפי סדר הא"ב)

ד"ר לימור קולן, מדריכה ארצית, צוות הפיקוח על הוראת העברית ביסודי ובקדם יסודי;
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.
ד"ר שני לוי שמעון, מדריכה ארצית, צוות הפיקוח על הוראת העברית ביסודי ובקדם-יסודי;
אוניברסיטת בר אילן; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דויד ילין.

ליווי הפיתוח והכתיבה: דליה הלוי דרזנר, מפמ"ר עברית בקדם-יסודי וביסודי

ייעוץ אקדמי:

פרופ' תמי קציר, החוג לחינוך מיוחד והחוג ללקויות למידה, מרכז אדמונד י ספרא לחקר המוח
ולקויות למידה, אוניברסיטת חיפה
פרופ' מיכל שני, אמריטה, מרכז אדמונד ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה
פרופ' רחל שיף, מרכז חדד לחקר דיסלקציה וליקויי קריאה, אוניברסיטת בר אילן

קראו והעירו:

ד"ר אורלי ליפקה, החוג ללקויות למידה, מרכז אדמונד י ספרא לחקר המוח ולקויות למידה,
אוניברסיטת חיפה
גילה קרול, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי, מזכירות פדגוגית
יעל נדלר, מפקחת על תחום העברית בחמ"ד
תרצה יהודה, מפקחת על העברית בחינוך החרדי

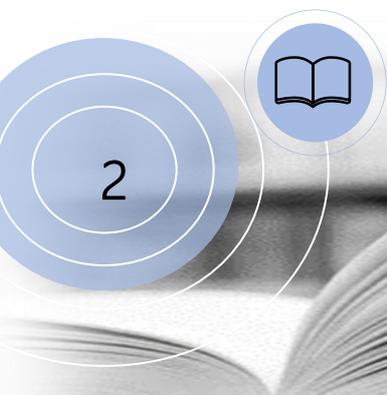
קראו ואישרו:

ד"ר מירי שליסל, יו"ר המזכירות הפדגוגית
מר משה זעפרני, מנהל אגף שפות, המזכירות הפדגוגית

ערכת הלשון: שרה עבאדי
עיצוב גראפי: חן רביניאן

תודות:

למדריכות הארציות והמחוזיות בחינוך הלשוני שקראו והעירו.



מהו שטף קריאה?

שטף קריאה הוא מושג המתייחס לרהיטות הקריאה. שטף קריאה מתאר שלושה רכיבים בקריאה: מידת הדיוק, קצב הקריאה, וההנגנה (ההבעה) של הטקסט בהתאם לתוכנו ולמבנה התחבירי של משפטיו (הפרוזודיה)¹. נהוג להתייחס לקריאה בשטף ברמת מילה, משפט וטקסט. ברמת המילה באים לידי ביטוי מזדי הדיוק והקצב, וברמת המשפט והטקסט גם מדד הפרוזודיה (ההנגנה). הקורא מגיע לקריאה שוטפת רק כאשר תהליכי הפענוח וזיהוי המילים נעשים 'אוטומטיים', כלומר נעשים באופן מדויק ומהיר, וכרוכים בהשקעת מאמץ מנטלי מזערי. יחד עם זאת, שטף הקריאה של הקורא מושפע מרמת מורכבות הטקסט ומהיכרות של הקורא עם תוכנו.

לעבור את סף הפענוח

מודלים התפתחותיים ברכישת הקריאה מתארים תהליך התפתחותי, שבו הקורא עובר משלב ראשוני של למידת הקריאה לשלב של קריאה מיומנת המאפשרת למידה – Learning to Read and Reading to Learn² – קריאה לשם למידה.

בשלב הראשון הקריאה היא מפענחת, והיא מבוססת על תרגום של סימנים גרפיים לפונמות (לצלילים). בהמשך הקריאה הופכת לאורתוגרפית, והיא מתבססת על זיהוי מילים מהיר ואוטומטי. כל שלב משקף אסטרטגיה שונה שמפעיל הקורא בתהליך הקריאה, וכל אסטרטגיה דורשת הפעלה של כישורים לשוניים וקוגניטיביים שונים. בשלב הראשון מפעיל הקורא קידוד אלפביתי המבוסס על שתי יכולות מרכזיות: ידע אותיות (הכולל גם את זיהוי האותיות והתנועות וגם את מהירות הזיהוי שלהן) ומוזעות פונולוגית (מוזעות לצלילי המילה והיכולת לבצע עליה מניפולציות צליליות, כמו פירוק המילה לצלילים והרכבתה מצלילים נתונים). בשלב השני תהליכי הפענוח משתכללים והופכים לאוטומטיים. זיהוי המילים מתבסס על קישור מידי בין הזיהוי הוויזואלי-אורתוגרפי ובין הזיהוי הפונולוגי והמשמעות. בשלב זה נדרש הקורא להפעיל ידע על רצפי אותיות ותבניות, המתגבש בעקבות התנסויות מרובות

¹ National Reading Panel (US) (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. *National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.*

² Chall, (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw Hill. pp. 10-24.



בקריאה. תוך כדי התנסויות אלה מפעיל הקורא תהליכים גבוהים, מסתייע בידע לשוני ומשכלל אותו. הידע הלשוני כולל:

ידע מורפולוגי – ידע על תכנית המילים ועל מרכיביה הדקדוקיים;

ידע תחבירי – ידע על סוגי משפטים ועל החוקים הנדרשים כדי להרכיב מילים למשפט;

ידע סמנטי – ידע על משמעויות המילים.³

תהליך זה, שבו הקורא עובר מקריאה מפענחת לקריאה אורתוגרפית, הוא תהליך התפתחותי תקין המאפיין קוראים צעירים בכיתות א'-ג'. קוראים המפגינים עיכוב בתהליך התפתחות הקריאה שוהים בקריאה המפענחת ומתקשים לעבור לקריאה אורתוגרפית. קוראים אלה אינם מפנימים בזיכרון תבניות איות שכיחות של מילים וחלקי מילים (כמו צירופי אותיות המייצגים הטיות, שורש או תבנית). כתוצאה מכך הם ממשיכים להפעיל תהליכי פענוח מאומצים, המתבססים על 'פירוק' המילה להברות ולעיצורים (פ-ר-חיים במקום קריאה המבוססת על זיהוי יחידות מורפולוגיות: פרחים). אלה גורמים לקריאתם להיות איטית ומקוטעת, ובשל כך גם פחות יעילה.

קריאה שוטפת של טקסט – מהירה, מדויקת והבעתית – מאפשרת לקורא להפנות מאמץ מנטלי לטובת תהליכים גבוהים יותר של הקשבה לטקסט הנקרא, הבנתו וזכירתו. היעדר אוטומטיות ברמת האות והמילה פוגעת במהירות העיבוד של המשפטים ושל הטקסט בכללותו. מכאן שחוסר יעילות בזיהוי המילים (הן בדיוק, הן במהירות הזיהוי) פוגע ביכולת ההבנה של הטקסט.⁴

תלמידים המתקשים ברכישת שטף הקריאה עלולים להפגין קושי באחד או ביותר ממרכיבי הקריאה הבסיסיים: דיוק, קצב או פרזודיה. כך יתקבלו פרופילים שונים של קשיים בקריאה:⁵

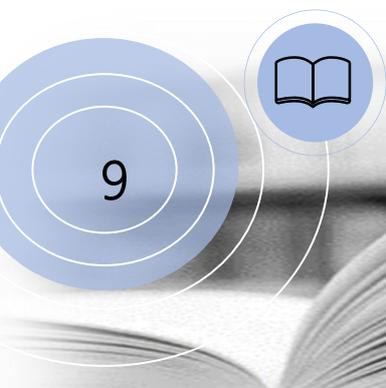
³ Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading*, 5(3), pp. 211-239.

⁴ Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), pp. 510-519.

⁵ שני, מ' ובן דרור, א' (2011). מאפייני התפקוד בקריאה ובתהליכים קוגניטיביים הקשורים בה: השוואה בין קוראי עברית איטיים עם ובלי כשל בדיוק. בתוך: עפרה קורת ודורית ארם (עורכות), **אורינות ושפה**, הוצאת מאגנס. עמ' 467-445.

שני, מ' ואחרים (2003). **מעק"ב מיפוי עדכני של קריאה וכתובה על פי נורמות ארציות**, הוצאת מכון מופ"ת וניצן. Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), 91-103.

Shany, M. & Share, D. L. (2011). Subtypes of reading disability in a shallow orthography: A double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew. *Annals of Dyslexia*, 61(1), pp. 64-84.



קריאה איטית ולא מדייקת – הקורא משקיע מאמץ מוגבר בזיהוי האותיות, בהתאמת הצליל לכלל אות ולכלל צירוף, ומתקשה להחזיק את רצף הצירופים שהוא פענח ולמזגו לכדי מילה. במצב כזה מתקשה הקורא להחזיק את הרכיבים שפענח בזיכרון שלו (בזיכרון הפעיל), ולכן עשוי לפענח את המילה בצורה שגויה. בין השגיאות הנפוצות הן: החלפה של מילה במילה הקיימת בשפה (החלפה לקסיקלית); החלפה של מילה במילה שאינה קיימת בשפה (מילת תפל, שהיא שגיאה לא לקסיקלית). לדוגמה: הקורא מפענח את המילה 'עפיפון' כך: ע-פי-פ-ן (מילה שאינה קיימת בשפה – מילת תפל), או כך: ע-פים (מילה הקיימת בשפה – שגיאה לקסיקלית).

קריאה איטית ומדייקת – הקורא מדייק בקריאה, אך מגלה עיכוב בקצב הקריאה. דפוס קריאה זה יכול לשקף קושי בתהליכי קריאה אוטומטיים, המאופייני בתהליכי פענוח איטיים ומאומצים המעכבים את קצב הקריאה. פרופיל קריאה זה מאפיין שתי קבוצות של קוראים:

- קוראים המתקשים לעבור מקריאה אלפביתית, המאופיינת בתהליכי פענוח גרפופונמיים, לינאריים, לקריאה אורתוגרפית – זיהוי מילים שלמות תוך הסתייעות בידע מורפואורתוגרפי. קוראים אלה נשענים יותר על המעבד הפונולוגי – הצלילי. קשייהם יכולים לבוא לידי ביטוי לא רק בקריאה, אלא גם בשגיאות כתיב. איות תקין דורש מעבר לידע פונולוגי – צלילי, וגם ידע מורפולוגי על תבניות המילים ועל הרכיבים הדקדוקיים הנכללים בהן.
- קוראים שהצלוחו לעבור מקריאה מפענחת לקריאה אורתוגרפית. הם מפגינים ידע על תבניות מילים, אך מגלים קושי בשיום מהיר של אותיות, צירופים ומילים.

קריאה מהירה ולא מדייקת – הקורא קורא בקצב תקין את הטקסט, אך קריאתו אינה מדויקת. הקורא מתרשם מחלקים מהמילה וקורא אותה בצורה שגויה, בין אם הוא מחליף את המילה במילה אחרת, הקרובה אליה במשמעות (הקריא – קרא), ובין אם הוא מחליף אותה במילה אחרת, רחוקה במשמעות (הקריא – הבריא). החלפות אלה הן החלפות לקסיקליות, והן יכולות להיווצר על רקע דמיון אורתוגרפי (תעופה-תופעה; מרגשים-מגרשים) ומורפולוגי (ילדים-ילדיו). לעיתים הקורא יכול להחליף את המילה במילה שאינה אמיתית (הקריא – הגריא). טעויות מסוג זה נובעות בדרך כלל מדפוס עבודה מהיר ולא מדויק.



קריאה שאינה פרוזודית יכולה לאפיין פרופילים שונים של קוראים. קריאה שאינה מוטעמת ומותאמת לתוכן ולתחביר באה לידי ביטוי בהיעדר הנגנה בקריאה. קריאה שאינה פרוזודית יכולה לשקף חוסר היכרות עם סימני פיסוק או חוסר מודעות אליהם, אי-הפניית תשומת לב והקשבה לתוכן הנקרא, או קושי בהבנת הנקרא. קריאה שאינה הבעתית משקפת קושי בהבנת הטקסט ברובד התחבירי או ברובד התוכני.

קוראים המתקשים בזיהוי המילים מפעילים לעיתים מנגנוני התמודדות, הבאים לידי ביטוי **בתהליכי פיצוי** (על כשלים בפענוח) ו**תיקון עצמי**.

קריאה מפצה באה לידי ביטוי כאשר הקורא מתקשה בזיהוי המילה ומפעיל ידע סמנטי, הישענות על הקשר, ואף ניחוש בזיהוי המילה. תהליכי הפיצוי משקפים הפעלת אסטרטגיות של קריאה 'מלמעלה למטה' (Top-Down), כדי לפצות על חוסר ביכולת הפענוח הבסיסית.⁶ תהליכי הפיצוי יכולים להתרחש אחרי כשל בפענוח המילה, כאשר הקורא מתקן עצמו תוך חיפוש משמעות. תהליך זה יכול להוביל לקריאה חוזרת מזייקת, אך לעיתים לבחירת מילה שגויה הקרובה למילת המטרה או רחוקה ממנה.

תיקון עצמי נפוץ במיוחד בקריאת הכתיב שאינו מנוקד, המְזַמֵן מצבים תזירים של עמימות אורתוגרפית (כמו למשל קריאת מילים הומוגרפיות). קוראים צעירים נוטים פחות לתיקון עצמי, משום שתהליכי הפענוח עדיין כרוכים אצלם במאמץ רב, הם פחות קשובים לתוכן, ופחות מפעילים תהליכי בקרה למשמעות.

מדוע חשוב לשפר את שטף הקריאה?

במהלך הקריאה צריך הקורא לנהל שני תהליכים: תהליך בסיסי של פענוח וזיהוי מילים, ותהליך גבוה של הבנה והפקת משמעות. שני התהליכים כרוכים זה בזה, ולכן קשיים ברכישת שטף הקריאה עלולים להשפיע על מידת ההבנה של הקורא. נוסף על כך, קשיים ברכישת השטף משפיעים על מצבו המנטלי של הקורא; הוא עשוי לא ליהנות מקריאה, להתעייף בקלות, להרגיש תסכול, לאבד קשב ולהתקשות להתמיד בקריאה. בכך הקורא אינו משיג את המטרה המרכזית והמשמעותית של הקריאה – קריאה לשם למידה והנאה. מכאן ששטף הקריאה מהווה בסיס קריטי הן לתהליכי הבנה והפקת משמעות, הן להשגת הנאה בקריאה והן לכניית הביטחון העצמי של הקורא.

⁶ Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 668.



משפרי שטף – משפרי הבנה!

קריאה שוטפת – מדויקת, מהירה, והבעתית – מאפשרת לקורא להפנות משאבים קוגניטיביים לטובת תהליכים גבוהים יותר של הבנת הנקרא. תהליכי קריאה גבוהים קשורים להבניית המשמעות של הטקסט (ברמה המילולית המפורשת וברמה ההיסקית המשתמעת והפרשנית), וגם להפעלה של תהליכים מטה-קוגניטיביים הכוללים מודעות, הכוונה עצמית וויסות עצמי במהלך הקריאה. התערבות המכוונת לשיפור שטף הקריאה תסייע לקורא להפחית את המאמץ המנטלי המושקע בתהליך הפענוח, ולהשקיע בתהליכים הגבוהים שיסייעו להבנת הטקסט ולזכירתו.

משפרי שטף – משפרי ביטחון עצמי בקריאה!

קריאה שוטפת מחזקת את תפיסת העצמי של הקורא, את הביטחון שלו בקריאה ואת תחושת המסוגלות שלו. קריאה שוטפת משפיעה על עמדותיו של הקורא כלפי עצמו כקורא וכלפי קריאה בכלל. תפיסת העצמי של הקורא מתעצבת בתחילת תהליך רכישת הקריאה, כפועל יוצא מההתנסויות, מחוויות ההצלחה ומהמשובים שהוא מקבל מהורים, מעמיתים וממורים. בשל הקשר בין תפקודי הקריאה ובין ההיבטים הרגשיים, שיפור כישורי הקריאה של התלמידים ישפר את ביטחונם בקריאה, את התפיסה העצמית שלהם כקוראים ואת עמדתם כלפי קריאה. באופן טבעי הם יגלו יותר מוטיבציה לקרוא, יותר עניין, יותר הנאה, ויותר מסוגלות להתמיד ולהתמודד עם אתגרים.

ייחודיות תהליכי הקריאה בשפה העברית

שתי גרסאות הכתיב בעברית - למערכת הכתיב העברי שתי גרסאות כתיב: הכתיב המנוקד והכתיב שאינו מנוקד. הכתיב המנוקד מתאר בצורה כמעט מלאה את המבנה הצלילי של המילים. בכתיב המנוקד המילים נשמעות כפי שהן נכתבות, ולפיכך אפשר לקרוא אותן בדרך הפענוח הפונולוגי (בתהליכי המרה גרפ-פונמית, כלומר התאמה בין סימן גרפי לצליל). הכתיב חסר הניקוד (הקרוי לעיתים 'הכתיב המלא'⁷), שהוא גם הכתיב הנפוץ בשפה, מציג לקורא מערכת כתיב עמומה. במערכת זו התנועות מיוצגות על ידי קבוצת אותיות אהו"י, שייצוגן חלקי, אינו סדיר ואינו עקבי. הן מייצגות גם עיצורים וגם מגוון תנועות.. כך למשל האות 'י' יכולה לייצג עיצור במילה 'ילד', את התנועה *i* במילה 'שיר', ואת התנועה *e* במילה 'בין'.⁸ בשל השמטת הניקוד וייצוגן החסר והלא-עקבי של אותיות אהו"י

⁷ כתיב שבו חלק מן התנועות מסומנות באמות קריאה, בעיקר התנועות *i*, *o*, *u*, אך אין הבחנה בין *o* ל-*u*, והתנועות *a* ו-*e* אינן מסומנות כלל.

⁸ רביד, ד' (2011). כותבים מורפונ(פונ)ולוגיה: הפסיכולוגיווסיטיקה של הכתב העברי. בתוך: עפרה קורת וזורית ארם (עורכות), **אורינות ושפה**, הוצאת מאגנס, עמ' 190-197.



המייצגות תנועות, מערכת הכתיב שאינו מנוקד הופכת לעמומה, ולעיתים קרובות קריאתה מציבה לפני הקורא אתגרים.

מערכת הכתיב שאינו מנוקד כוללת מילים שאפשר לקרוא אותן בכמה אופנים – אלה הן **מילים הומוגרפיות**. לדוגמה, המילה 'ילדות' ניתנת לקריאה בשני אופנים: **ילדות** וגם **ילדות**. המילה **גזר**, עם הסרת הניקוד, ניתנת לקריאה גם כ-**גזר** ואף **גזר** (בסמיכות, כמו בצירוף המילים גזר דין). המילה 'ספר' ניתנת לקריאה באופנים רבים: ספר, ספר, ספר, ואפילו ספר. הכתיב שאינו מנוקד לא מאפשר לקורא להבחין בין הצורות, ולכן נוצרת עמימות אורתוגרפית.⁹ לעיתים האפשרויות השונות רחוקות מבחינה סמנטית. החלפה ביניהן תשנה את משמעות המשפט, והיא עלולה לעורר תחושה של חוסר הבנה. עמימות אורתוגרפית זו זורשת מהקורא להפעיל מודעות לשונית – מורפולוגית ותחבירית – ותהליכי קריאה גבוהים, כמו הישענות על הקשר, בקרה, גמישות מחשבתית וקבלת החלטות בהכרעה בין אפשרויות.¹⁰

תהליך רכישת הקריאה בעברית מתרחש בשלושה שלבים:¹¹

- בשלב הראשון, המכונה **השלב התת-לקסיקלי** (Sublexical level), מתבצע תהליך קידוד מסדר נמוך הכרוך בהמרה גרפמית-פונמית (תרגום סימני הכתב והניקוד לצלילים המתאימים להם). בהתפתחות תקינה, תהליך זה מתרחש בכיתה א'-ב'.
- בשלב השני, המכונה **השלב הלקסיקלי** (Lexical level), עוברים לקריאה מסדר גבוה יותר. במהלכה מזהים חלקים דקדוקיים במילים או מילים שלמות, תהליך המתפתח בכיתה ב'.
- בשלב השלישי, שגם הוא תהליך מסדר גבוה המכונה **השלב הסופר-לקסיקלי** (Supralexical contextual level), מתרחש מעבר לקריאה של מילים שלמות דרך חלקיהן הדקדוקיים. הקוראים מתחשבים גם בהקשר של המשפט וגם במבנהו התחבירי, ומצליחים לפצח מילים הומוגרפיות. לרוב, בכיתה ג' התלמידים מצליחים לשלוט במיומנות הפענוח של הטקסט, וקריאתם הופכת ליעילה ואוטומטית. עם זאת, שטף הקריאה ממשיך להתפתח גם אחרי כיתה ג'. שיפור שטף הקריאה מכיתה

לוי-שמעון שי (2016). היבטים מילוניים והתפתחותיים של האותיות א' ו'ה' בעברית. מחקר פסיכולינגוויסטי.

⁹ Shany, M, Bar-On, A. & Katzir, T. (2012). Reading different orthographic structures in the shallow-pointed Hebrew script: A cross-grade study in elementary school. *Reading and Writing* 25(6), pp. 1217-1238.

Schiff, R, Katzir, T. & Shoshan, N. (2013). Reading accuracy and speed of vowelized and unvowelized scripts among dyslexic readers of Hebrew: The road not taken. *Annals of dyslexia* 63(2), pp. 171-185.

¹⁰ Schiff, R. (2012). Shallow and deep orthographies in Hebrew: The role of vowelization in reading development for unvowelized scripts. *Journal of psycholinguistic research* 41(6), pp. 409-424.

¹¹ Share, D. L. & Bar-On, A. (2017). Learning to read a Semitic Abjad: the triplex model of Hebrew reading development. *Journal of learning disabilities* 51(5), pp. 444-453.



ג' ואילך בא לידי ביטוי בתשומת לב לסימני הפיסוק, ובהנגנת הקריאה בהתאם לתוכן ולתחביר הטקסט. אלה משקפים יכולת להכוונה עצמית ולהפעלת ויסות עצמי במהלך הקריאה, המאפיינות קוראים מיומנים.

תהליך זה קורה במקביל להפחתה המזורגת של הניקוד. לקראת אמצע כיתה ג' ותחילת כיתה ד' הניקוד פוחת בהדרגה, ועל הקורא להתמודד עם היכולת לקרוא גם את הגרסה שאינה מנוקדת. הכתיב הלא-מנוקד הופך לשכיח יותר עבור התלמידים, ואילו את הכתיב המנוקד הם ממשיכים לפגוש בעיקר בשירה, בסיפורת ובטקסטים מן המקורות היהודיים. בדרך כלל המעבר לקריאת הכתיב שאינו מנוקד נעשה באופן אוטומטי, ולרוב גם ללא הוראה מפורשת. אף על פי כן, אנו עשויים לפגוש קוראים שהסרת הניקוד מערערת עבורם את יכולת זיהוי המילה, והשגת שטף הקריאה שלהם בגרסה שאינה מנוקדת מתעכבת. רבים מהם לא ירכשו את הקריאה בכתיב הלא-מנוקד ללא הוראה מפורשת.

בשל העובדה שחלק לא מבוטל מן התלמידים מבצע את המעבר בצורה עצמאית, ללא הוראה מפורשת, לא התפתחה הוראה סדורה של תהליכים אלה. במסמך זה יש התייחסות להוראת קריאה גם בטקסט בעברית שאינו מנוקד. הוראה כזו תאפשר לתלמידים שרכשו את שטף הקריאה לחזק את התהליכים שהם מפעילים ולהפכם למודעים, ותאפשר לתלמידים שלא רכשו אותו באופן עצמאי ללמוד אותו באופן סדור ומפורש.

הקריאה בכל אחת מגרסאות הכתיב דורשת מיומנויות שונות, שיש לקחת בחשבון בהתערבות. קריאת הטקסט המנוקד מצריכה דיוק רב וזמינות של סימני הניקוד וחוקים מורפולוגיים ומורפד-פונמיים בשפה, ועל כן עליה להיות מתורגלת לאורך שנות בית הספר. קריאה בטקסט שאינו מנוקד מצריכה, מעבר למודעות לשונית, גם מודעות מטה-קוגניטיבית-ניהולית הכוללת מודעות לעמימות האורתוגרפית, תהליכי ויסות עצמי, ותהליכי גמישות בעוצמה גבוהה יותר מאלה הנדרשים בקריאת הכתיב המנוקד.

מסמך זה כולל מגוון הצעות לתרגול קריאה בטקסט המנוקד ובטקסט שאינו מנוקד, ומדגים אותם בהתאמה לגיל הלומדים ובהשקפה לתחומי הדעת.

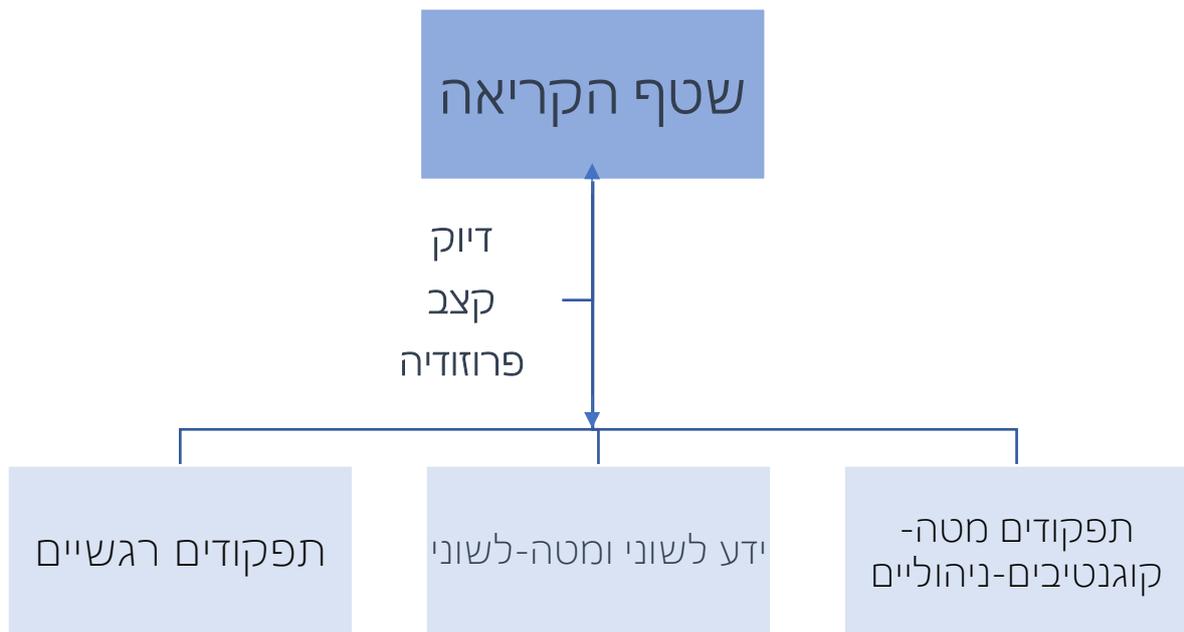


גורמים המשפיעים על התבססות שטף הקריאה

התבססות שטף הקריאה מושפעת משלושה גורמים מרכזיים:

- ידע לשוני ומטה-לשוני
- תפקודים מטה-קוגניטיביים-ניהוליים
- תפקודים רגשיים

תרשים מספר 1 מציג את שלושת הגורמים המשפיעים על התבססות שטף הקריאה



בהמשך יפורטו התפקודים המשפיעים על התבססות שטף הקריאה המוצגים במודל, תוך התייחסות לתהליכי הקריאה הייחודיים לשפה העברית ולהבדלים בין שתי הגרסאות של מערכת הכתיב העברי.

ידע לשוני ומטה-לשוני ידע על מילים כולל בתוכו את הייצוגים הפונולוגיים (צליליים), המורפולוגיים (רכיבים דקדוקיים), האורתוגרפיים (אופן כתיבת המילה), המורפולוגיים (דקדוק המילה) בהקשר התחבירי של המשפט) והסמנטיים (משמעות המילה). ידע לשוני, על כל מרכיביו, מגדיר את איכות הלקסיקון ומשפיע על פענוח הקריאה והבנת הנקרא.¹² הידע הלקסיקלי ואיכותו כוללים היבטים של

¹² Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading* 11(4), pp. 357-383.



משמעות המילים, המבנה המורפולוגי שלהן ותפקידן התחבירי. הם משפיעים על יכולת הקריאה ומהווים מתווך בין פענוח הקריאה ובין תהליכי הבנת הנקרא.¹³

1. **מודעות פונולוגית:** היא הערנות לקיומם של מרכיבים צליליים במילה והיכולת לבצע מניפולציה על מרכיבים אלה. קיימים יחסים הדדיים בין מודעות פונולוגית ובין רכישת הקריאה. מצד אחד, המודעות לצלילי המילה תורמת לרכישת הקריאה. מצד שני, לימוד הקריאה תומך בפיתוח המודעות לצליליה, משום שהאלמנטים הצליליים בתהליך הקריאה נראים לעין ומקבלים ביטוי חזותי.¹⁴ לצד המודעות הפונולוגית נודעת חשיבות למהירות השיום, שהיא היכולת לתת שם לגירוי חזותי, לצבע או לאות. היא נמצאה קשורה ליכולת קריאה ואף מנבאת אותן.¹⁵
2. **מודעות מורפולוגית:** כוללת מודעות לרכיבים הדקדוקיים הנכללים במילה, כמו שורש, תבנית ונטייה. המורפולוגיה מחברת בין הייצוגים הפונולוגיים (הצליליים), הייצוגים האורתוגרפיים (האופן שבו המילה כתובה) והמשמעות הסמנטית הנלווית לייצוגים אלה. המודעות המורפולוגית קשורה לתהליכי קריאה והבנת הנקרא ומקדמת אותם. המודעות לרכיבים הדקדוקיים במילה מסייעת לתפוס חלקים גדולים יותר במילה, ומקדמת את שטף הקריאה. חשיבותה של המורפולוגיה קשורה לאופי של מערכת הכתב של השפה הנלמדת. ככל שהאורתוגרפיה עמומה יותר, כמו בשפה העברית ובפרט בכתיב הלא-מנוקד, כך תפקידה של המורפולוגיה משמעותי יותר.¹⁶
3. **ידע סמנטי – אוצר מילים:** לאוצר המילים יש תפקיד משמעותי בקריאה ובהבנת הנקרא. בין אוצר מילים ובין זיהוי מילים ופענוח מתקיים קשר הדדי. מצד אחד, פענוח וזיהוי המילה משפיעים על

Shechter, A, Lipka, O. & Katzir, T. (2018). Predictive Models of Word Reading Fluency in Hebrew. *Frontiers in psychology* 9.

¹³ Perfetti, C. A., & Hart, L. A. (1999). Quality lexical representations~ not suppression! are central to reading skill. In Poster presented at the 40th Annual Meeting of the Psychonomic Society, Los Angeles, CA, USA.

¹⁴ Bryant, P., & Goswami, U. (2016). *Phonological skills and learning to read*. Routledge.

Ball, E. W. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(3), 130-139.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(2), 417-447.

Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G. & Georgiou, G. K. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of Reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 1-15.

¹⁵ Shechter, A., Lipka, O., & Katzir, T. (2018). Predictive Models of Word Reading Fluency in Hebrew. *Frontiers in psychology*, 9.

¹⁶ Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487.

Schiff, R., & Levie, R. (2017). Spelling and morphology in dyslexia :A developmental study across the school years. *Dyslexia*, 23(4), 324-344.



אוצר המילים באופן ישיר, משום שפענוח מוצלח מחזק את הקשר בין הצורה למשמעות ויוצר קישורים מידיים בין רכיבים אורתוגרפיים שכיחים למשמעויות (למשל תבניות מילים, או צורות אורתוגרפיים נושאי משמעות כמו הטייות).¹⁷ כלומר, כשקורא מפענח מילה חדשה מיד מתרחב אצלו ידע על המילים. מצד שני, אוצר מילים (ידע על משמעויות של מילים) משפיע על הפענוח, משום שפענוח של מילה מוכרת מזרז את תהליך הזיהוי שלה ואף מסייע בפיצוי על כשלים במהלך הזיהוי.¹⁸ קשרים הדוקים בין אוצר המילים ובין הפענוח מחזקים את הייצוג של המילים בזיכרון המנטלי של הקורא. ייצוגים אלה מסייעים בזיהוי מילים בקריאה, ואף באיותן.¹⁹

התערבות בשיפור שטף הקריאה צריכה לכלול הרחבה של אוצר המילים שהקורא פוגש בהקשרים טקסטואליים מגוונים, לצד תהליכי חקירה וניתוח מילים המחזקים את הקשר בין מבנה המילה למשמעותה.

4. **ידע תחבירי** – ידע תחבירי כולל ידע על תפקידן התחבירי של המילים במשפט ועל יחסי החיבור ביניהן. ידע זה בונה לקורא ציפיות ומסייע בתהליך זיהוי המילים. ידע זה הוא הכרחי, בפרט במילים שלא מקיימות קשר עקבי בין הצלילים, מערכת הכתב והמשמעות. בעברית מצב זה מתבטא במילים הומוגרפיות (מילים בעלות כתיב זהה שלהן יותר מאפשרות קריאה אחת). במצבים אלה ההכרעה לגבי אופן הקריאה הנכון של המילה היא פועל יוצא מההקשר הסמנטי ומהמבנה התחבירי שלה.²⁰

בתחילת תהליך הקריאה, השלב האלפביתי, תופסים מקום משמעותי **המודעות הפונולוגית** (מודעות לצלילי המילה) ו**ידע האותיות**. אלה מסייעים לקידום תהליך הקידוד וההמרה של הייצוגים הכתובים לייצוגים צליליים בקריאה, והפוך בתהליך הכתיבה. עם ההתנסות בתהליך קידוד זה מתפתחת האוטומטיזציה.

¹⁷ Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary, and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill. In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). New York: Guilford.

¹⁸ Shechter, A., Lipka, O., & Katzir, T. (2018). Predictive Models of Word Reading Fluency in Hebrew. *Frontiers in psychology*, 9.

¹⁹ Stanovich, K.E. (1984). The Interaction – Compensatory model of reading: A Confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5 (3), 19-11.

²⁰ Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy*, 11, 67-86.

Elman, J. L. (2011). Lexical knowledge without a lexicon? *The mental lexicon*, 6(1), 1-33.

בר-און, ע' (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. **ד"ש, דיבור שפה ושמיעה, כתב עת של קלינאי התקשורת**, 1-25, 30.



האוטומטיזציה מתייחסת לתהליך קריאה מדויק ומהיר הדורש השקעה מזערית של קשב, מודעות ומאמץ. האוטומטיזציה של הפענוח היא מרכיב קריטי בפיתוח שטף קריאה. תהליכי פענוח לא אוטומטיים 'תופסים' מקום בזיכרון הפעיל, כך שהקורא הלא-מיומן עלול לשכוח את מה שקרא עוד בטרם הספיק להבין ולהפיק משמעות. כלומר, היעדר אוטומטיזציה דורש השקעה של מאמץ רב בתהליכי הפענוח, ומקשה על הפניית משאבים להבנת הטקסט ולזכירתו.

כשלים בפיתוח תהליכי פענוח אוטומטיים משקפים עיכוב התפתחותי במעבר מהשלב האלפביתי (שלב הפענוח הנשען בעיקר על העיבוד הפונולוגי – התאמת אות לצליל) לשלב האורתוגרפי והמורפואורתוגרפי (הנשען בעיקר על עיבוד רצפי אותיות ותבניות מילים).

עם ההתקדמות בתהליך הקריאה, הקורא משתחרר בהדרגה מהצורך לפענח את המילה באופן לינארי, צירוף אחרי צירוף, ומתחיל לזהות את המילה בשלמותה. תהליך זה, של זיהוי מהיר ואוטומטי של המילה בשלמותה, הוא פועל יוצא של ההתנסויות השונות שיש לקורא עם המילה, ופועל יוצא של יכולתו של הקורא לאתר דפוסים בקריאה, להכליל אותם, ולשמר את הייצוג שלהם בזיכרון.

דפוסים אלה הם שורשי המילים, תבניות המילים הכוללות תחילויות וסופיות, צורני הנטייה והיחידות הקטנות המתווספות למילים – אותיות מש"ה וכל"ב. רכיבים אלה נקראים 'מורפמות' – יחידות קטנות ביותר בשפה הנושאות משמעות דקדוקית. המודעות אליהן נקראת **מודעות מורפולוגית**.

איתור הדפוסים האלה כסכמות אורתוגרפיות מושפע מעומק הידע הלשוני של הקורא (גם אם אינו בהכרח מפורש ומומשג) ומהיכולת שלו ליצור הכללות. הקורא מפעיל תהליך המכונה 'מכניזם של לימוד עצמי'²¹ שבו הוא מזהה את הצורות החוזרות על עצמן באופן תדיר במערכת הכתיב ומייצג אותן בזיכרון המנטלי שלו. כך, לדוגמה, קורא שהצליח לאתר את דפוס קריאת הפעלים בעבר בבניין הפעיל, כמו 'הִקְנִי', יצליח לקרוא ביתר קלות מילים נוספות בתבנית זו, עם ה' תחילית בתנועת *i*: הִקְרִישׁ, הִגְדִיר. כך ייחסך ממנו תהליך של ניסוי וטעייה – קריאת ה-ה' התחילית בתנועת *a*, חיפוש משמעות, חזרה לתחילת המילה וקריאתה באופן תקין.

זוגמה נוספת: כאשר קורא צעיר מסוגל לקרוא מילה כמו 'מִפְרָסָה' בצורה מהירה ומדויקת, על אף שלא הכירה קודם לכן. פעולה זו מתרחשת משום שמילה זו מתקשרת אצלו לייצוג המנטלי של

²¹ שר, ד' (2011). למידה אורתוגרפית, פענוח פונולוגי ולימוד עצמי. בתוך: עפרה קורת ודורית ארם (עורכות), **אורינות**

ושפה, הוצאת מאגנס 61-77.



השורש פר"ס, ולתבנית המילה מקטלה (כמו מצלמה, מגרפה). זיהוי תבנית המילה מאפשר לקורא לקודד את המבנה הפונולוגי שלה, מִּוּוּהָ, ואף את המשמעות הסמנטית שלה, מן השילוב של התבנית והשורש.

בדרך קריאה זו הקורא זונח את הפענוח הפונולוגי, ומפעיל תהליכי זיהוי אורתוגרפיים. הזיהוי האורתוגרפי מתְּכַלֵּל שני תהליכים מרכזיים: **זיכרון אורתוגרפי וידע לשוני (ידע מורפולוגי וסמנטי)**. הזיכרון האורתוגרפי מאפשר לזהות במהירות מילים שכבר נחשפנו אליהן כמה פעמים. הידע הלשוני והכללתו מאפשרים לזהות גם מילים שמעולם לא נחשפנו אליהן, אך אנו מפענחים אותן באמצעות היכרות עם הדפוס שלהן.

בקריאה יש מצבים רבים שבהן מילה אחת יכולה להיקרא בכמה דרכים (מילים הומוגרפיות), כמו **קָרָא** ו**קָרָה**, או **הֶעֱתִיק** ו**הֶעֱתִיקָה**, ולכל מילה משמעות שונה. מצבים אלה משקפים עמימות לקסיקלית, והם מקשים על זיהוי המילה. לשם התמודדות עם מצבים אלה מגויסים ההקשר הסמנטי והתחבירי של המשפט. למשל במקרה של המשפט: הילד העתיק את המילים מהלוח. קריאת המילה 'הֶעֱתִיק' כפועל נובעת מהמיקום שלה במשפט, וכן מן ההשלמה שבאה אחריה – 'את המילים'. מכאן שמודעות לתחביר – למבנה המשפט ולתפקיד התחבירי של המילים בתוכו – מסייעת בתהליך הקריאה ומקדמת את שטף הקריאה.

לסיכום, המילים כוללות בתוכן מידע לשוני – פונולוגי, מורפולוגי, סמנטי וגם תחבירי. מודעות לרכיבים לשוניים אלה במילים מקדמת את תהליך הקריאה ומסייעת בהשגת שטף קריאה. לאור זאת, **התערבות** בשיפור שטף הקריאה צריכה לכלול חיזוק ההיבטים הלשוניים האלה דרך התנסויות וחשיפה רבה למילים כתובות ולמילים בתוך הקשר תחבירי, וסיוע באיתור הדפוסים החוזרים במילים ובמשפטים.

תפקודים מטה-קוגניטיביים-ניהוליים

בתהליך הקריאה, כמו בכל תהליך למידה, הקורא קולט את הנתונים מתוך חשיפה אליהם, מעבד אותם, ויוצר הכללות של ידע מתוך אופי הנתונים שאליהם הוא נחשף. ככל שהנתונים שכיחים יותר, עקביים יותר וסדירים יותר, כך הוא מיטיב ללמוד אותם. תפיסה זו מתמקדת בעיקר בלמידת השפה



הזכורה, אך גם בחקר הקריאה.²² מכאן עולה כי למידת שפה, ובכללה למידת קריאה, תלויה מצד אחד בלומד וביכולתו הקוגניטיבית לאסוף את הנתונים, לעבד אותם ולייצר הכללות של ידע מתוכם, ומצד שני באופי של מערכת הכתיב שאליה נחשף הקורא. ככל שהמערכת סדירה ועקבית יותר, וככל שהגירויים בה שכיחים יותר, כך הוא מיטיב ללמוד אותם.²³

מערכת הכתיב (האורתוגרפיה) העברית אינה מקלה על הלומד בתהליך זה, שכן היא מאופיינת בחוסר סדירות ובעמימות רבה. ככזו, היא מפגישה את הקורא לעיתים קרובות עם קונפליקטים בזיהוי המילה, הזורשים תהליך מטה-קוגניטיבי הכולל בקרה, גמישות וקבלת החלטות.²⁴

קונפליקט כזה עשוי להיווצר כתוצאה מכמה אפיונים אורתוגרפיים:

עמימות אורתוגרפית (מילים הומוגרפיות): מילה אחת שיכולה להיקרא בשתי דרכים ויותר (גָזַר – גָזַר; בָּחור – בָּחור; יִזְרְקוּ – יִזְרְקוּ).

עמימות פונולוגית: קריאת המילה אינה תואמת את הפענוח הגרפמי-פונמי, וכוללת ייצוגים שלהם יותר מדרך אחת לפענוח (ילדיו).

עמימות סמנטית (מילים הומונימיות): למילה אחת יש צורת קריאה אחת, אך קיימות לה כמה משמעויות (לבנה – ירח, וגם שם תואר בהטיית נקבה; חולצה – שם עצם לפריט לבוש, וגם פועל בעבר, נקבה, בניין פועל). עמימות סמנטית עולה גם בקריאת **מילים הומופוניות** – מילים שנשמעות בצורה זהה אך נכתבות בצורה שונה, ולהן משמעויות שונות (איכר-עיקר; סערה-שערה).

²²Saffran, J. R. (2003). Statistical language learning: Mechanisms and constraints. *Current directions in psychological science*, 12(4), 110-114.

Landauer, T. K., & Dumais, S. T. (1997). A solution to Plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological review*, 104(2), 211.

²³ Kessler, B., Treiman, R., & Mullennix, J. (2007). Single word reading: Cognitive, behavioral, and biological perspectives.

²⁴Zinna, D. R., Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1986). Children's sensitivity to factors influencing vowel reading. *Reading Research Quarterly*, 465-480.

²⁴ שלו-מבורך, ל' ואחרים (תשע"א) מאפיינים קשבים של ילדים עם ADHD והקשר שלהם לקריאה. בתוך: קורת, ע' וארם ד', אוריינות ושפה, 545-559, ירושלים, מאגנס.



עמימותה של מערכת הכתיב דורשת מן הקורא, ובפרט מן הקורא שאינו מיומן דיו, קריאה מחושבת עם ערנות ומוזענות, הפעלה של יכולת עכבה או עצירה, בחירת השימוש במיומנות הקריאה המתאימה ביחס למילה הניצבת בפניו, יכולת לראות בו־זמנית בדרכים שונות את המילה או את הצורה, יכולת להחזיק בו־זמנית את האפשרויות השונות, הפעלת גמישות והתחשבות בשיקולים שונים – כל זאת כדי להכריע ולבחור באפשרות המתאימה. תהליך זה מתקיים גם בקרב תלמידים בוגרים וקוראים מיומנים, אשר נוטים לטעות ולתקן שגיאות בקריאה במפגש עם עמימות אורתוגרפית, אלא שהם מבצעים אותו מהר יותר, תוך כדי קריאת המילה ומתוך מודעות להקשר של המשפט.²⁵ תהליך זה, בפרט כשהוא אינו מתרחש בצורה אוטומטית, דורש, מִעֵבָר ליכולת לשונית, גם יכולות מטה-קוגניטיביות ותפקודים ניהוליים.

מטה-קוגניציה הוא תהליך חשיבה מודע השולט בתהליכים קוגניטיביים אוטומטיים של עיבוד מידע, ומהווה מרכיב מרכזי בתהליך למידה. הוא כולל יכולות כמו **ויסות, בקרה, ניהול ופיקוח**, כמו גם **ידע**: ידע של הלומד על המשימה ועל המיומנויות הנדרשות כדי להתמודד איתה, וידע של הלומד על החשיבה שלו עצמו.

תפקודים ניהוליים (Executive Functions) גם הם חלק מ'שליטה קוגניטיבית', והם כוללים סדרה של תפקודי שליטה הנדרשים להתנהגות מכוונת מטרה. ביניהם כמה תפקודי ליבה: עכבה, זיכרון עבודה, גמישות מחשבתית ובקרה.²⁶

יכולת **עכבה (אינהיביציה)** היא היכולת לעצור תגובה אוטומטית ולאפשר תגובה ראויה ושקולה. **זיכרון העבודה** הוא האזור המודע, המחזיק בפרק זמן נתון את כל המידע הנדרש לנו באותה עת. אזור זה מבוקר ונשלט בצורה שתאפשר לנו להחזיק בו את המידע הרלוונטי ביותר, ולדחוק או לסנן את הפחות רלוונטי. **גמישות מחשבתית** היא היכולת המאפשרת לנו לראות דברים מנקודות מבט שונות, לעבור ממצב אחד לאחר לפי הצורך, והיכולת להסתגל לדרישות חדשות ולמצבים חדשים.

²⁵ (הרמן, שני, בר-און ופריאור, בהכנה)

²⁶ Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual review of psychology, 64, 135.



תפקודים ניהוליים אלה – יכולת העכבה, זיכרון עבודה והגמישות המחשבתית – מאפשרים לבצע תפקודים גבוהים שלהם חשיבות מכרעת בתהליכי הקריאה.²⁷

לפיכך, תוכנית התערבות לקידום הקריאה, ובפרט בטקסט שאינו מנוקד בעברית, דורשת יותר מחשיפה למילים ולידע לשוני: היא דורשת גם הוראה מפורשת של דפוסי עבודה מטה-קוגניטיביים וניהוליים. על תוכנית ההתערבות בקריאה לאמן לדפוסים אלה, ולדון בהם באופן מודע ומפורש כחלק מהתהליך.

תפקודים רגשיים

לצד מעורבותם של התפקודים הלשוניים והקוגניטיביים בתהליך הקריאה נמצאים גם התפקודים הרגשיים בכללותם, ובפרט תפיסת העצמי בקריאה (Reading self-concept).²⁸

תפיסת העצמי בקריאה משקפת תפיסה כללית של האדם את עצמו כקורא, והיא כוללת היבטים של תפיסת ערך עצמי, חוללות עצמית, שהיא תחושת המסוגלות של הקורא (Self-efficacy), ועמדות אישיות של הקורא כלפי קריאה. תפיסת העצמי בקריאה קשורה גם למוטיבציה האוטונומית של הקורא לקריאה, ולתפקוד שלו במהלך הקריאה.

תפיסת העצמי בקריאה מתעצבת כבר בכיתות ב'–ג' כפועל יוצא של החוויה הסובייקטיבית של הקורא את עצמו בתהליך רכישת הקריאה (היכולת לזהות מילים, לאיית ולהבין את הנקרא), של ההתנסויות שלו בקריאה, ושל המשובים שהוא מקבל מעמיתים, מהמורים ומההורים.²⁹

להצלחות ברכישת הקריאה ובהבנת הנקרא, כמו גם לכישלונות, כוח מעצב בתפיסת הערך העצמי ובמכלול התפקודים הרגשיים המונעים מכוח זה, כמו תחושת המסוגלות, המוטיבציה והוויסות הרגשי.

קשיים ברכישת הקריאה מלווים בחוויה כללית של מאבק, תסכול והימנעות. התנסויות חוזרות בקושי, שעבור חלק מהילדים עלולות להימשך שנים רבות, מעצבות אצל הילד תחושת ערך עצמי ירודה,

²⁷ Shaul, S., Katzir, T., Primor, L., & Lipka, O. (2016). A Cognitive and Linguistic Approach to Predicting and Remediating Word Reading Difficulties in Young Readers. In *Interventions in Learning Disabilities* (pp. 47-66). Springer, Cham.

²⁸ Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 5-24.

²⁹ Kasperski, R., Shany, M., & Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(1), 117-136.



ומתוך כך תחושת מסוגלות נמוכה.³⁰ ילדים המתקשים ברכישת הקריאה ובהבנת הנקרא עלולים לפתח דפוסים של הימנעות ואף חרדה סביב הקריאה.³¹ הם יימנעו מקריאה בכלל, ומקריאה בהקשרים חברתיים בפרט. קריאה קולית לפני קהל, בכיתה או בטקסים עלולה לעורר אצלם מתח ותחושת חרדה, במיוחד אם קיבלו משוב פוגעני על אופן קריאתם בעבר. קריאה תחת עוצמות גבוהות של מתח, חרדה ורגשות שליליים מנמיכה את התפקודים הקוגניטיביים המעורבים בקריאה. כתוצאה מכך, הקורא מתקשה לשמור על קשב בטקסט, להחזיק מידע בזיכרון,³² ולנהל תהליכי היסק גבוהים. החוויה הרגשית המתלווה לקריאה משפיעה על דפוסי הקריאה של הקורא בעיקר בשלושה היבטים:³³

- **מוטיבציה, עניין והתמדה בקריאה:** תפיסת העצמי בקריאה משפיעה על המוטיבציה של הקורא (הרצון שלו לקרוא, והזמן שהוא משקיע בקריאה בפועל), על העניין שהוא מגלה בקריאה, ועל ההתמדה בקריאה. ככל שהתלמיד חווה את עצמו בקריאה, כך אלה משפיעים באופן ישיר על יכולות הקריאה שלו.
- **הסטנדרטים שמציב לעצמו הקורא באיכות הקריאה שלו:** עד כמה ישאף הקורא לקריאה משמעותית המאפשרת הבנה, זכירה ואף הנאה.
- **המאמץ שהקורא יכול ונכון להשקיע בקריאת הטקסט:** כמו לדוגמה להתעכב על מילים לא מובנות, להפעיל תהליכי תיקון עצמי ובקרה למשמעות שהם רפרטואר, להתמודד עם מידע חסר, מעורפל או עמום ולהפעיל אסטרטגיות. קורא שעיצב לעצמו תפיסה עצמית טובה ישקיע מאמץ

³⁰Chamberlain, S. (2012). 'Maybe I'm not as good as I think I am'. How qualification users interpret their examination results. *Educ. Res.* 54, 39-49.

³¹Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading Self-Concept and Reading Anxiety in Second Grade Children: The Roles of Word Reading, Emergent Literacy Skills, Working Memory and Gender. *Frontiers in psychology*, 9.

³²Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336.

³³Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 5-24.

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.

Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.



מוגבר בהתמודדות עם קשיים שהוא חווה במהלך הקריאה. קוראים בעלי תפיסה עצמית גבוהה מפגינים יכולת 'עמידות' גבוהה, המאפשרת התגייסות למשימת הקריאה והשקעת מאמץ אקטיבי בקריאה.

תוכנית ההתערבות המכוונת לקידום שטף הקריאה מתערבת גם בהיבטים הרגשיים המעורבים ברכישת הקריאה.

לסיכום, שטף הקריאה הוא היכולת לקרוא בדיוק, בקצב ובהנגנה המותאמים לתוכן ולתחביר הטקסט. יכולת זו היא בעלת חשיבות גדולה להבנת הנקרא, והיא משפיעה על הביטחון העצמי של הקורא. התבססות יכולת שטף הקריאה מושפעת ממכלול תפקודים של הקורא, ביניהם תפקוד לשוני, תפקוד קוגניטיבי, תפקוד מטה-קוגניטיבי-ניהולי ותפקוד רגשי, וגם מאפיוניה הייחודיים של מערכת הכתיב.

ייחודיותה של מערכת הכתיב העברי היא בקיומן של שתי גרסאות: מנוקדת ושאינה מנוקדת, שלכל אחת מהן אפיונים משלה, הדורשים הפעלת תהליכי קריאה שונים. התערבות לקידום שטף הקריאה צריכה לכלול את מגוון התפקודים של הקורא, תוך התחשבות באפיוני מערכת הכתיב על שתי הגרסאות שלה.

התערבויות לקידום שטף הקריאה

תוכניות התערבות לקידום שטף הקריאה מדגישות גם את התוכן – מה ילמדו הילדים – וגם את הזר – איך ילמדו הילדים.

קריאה מרובה היא המפתח לשיפור שטף הקריאה. קוראים מיומנים קוראים יותר, וממשיכים לשכלל את מיומנויות הקריאה שלהם. הם חווים יותר הנאה מקריאה, ובשל כך מרבים לקרוא. לעומת זאת, קוראים מתקשים נמענים מקריאה, קוראים פחות, ובשל כך מתקשים לשפר את יכולת הקריאה שלהם. תופעה זו מכונה 'אפקט מאתיו בקריאה' (Matthew Effect in Reading),³⁴ והיא מציבה אתגר למורה כיצד לעודד קריאה בקרב תלמידים שקריאתם כרוכה בחוויה לא נעימה ואף בקושי.

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the³⁴ acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.



מכאן החשיבות בעידוד קריאה מרובה והמשכית. בשונה מקריאה חוזרת, המפגישה את הילד עם טקסט זהה פעם אחר פעם, קריאה מרובה חושפת אותו למגוון טקסטים ומרחיבה את ההתנסויות שלו, ביניהן גם את אוצר המילים.

לצד התערבויות המכוונות לעידוד קריאה בבית הספר, מתוארת היעילות של תוכניות התערבות לקידום שטף הקריאה של תלמידים.

בשל מרכזיותו של הידע הלשוני בתהליך הקריאה, חלק ניכר מתוכניות ההתערבות מדגישות את טיפוח הידע הלשוני בכללותו:

- מודעות פונולוגית (מודעות לצלילי השפה), המסייעת בחיזוק הקשר בין האות ובין הצליל ומקדמת אוטומטיות בפענוח;³⁵
- מודעות מורפולוגית (מודעות לתבניות המילים ולדרך תצורתן), המעודדת מציאת קשרים בין מילים, מסייעת בהרחבת משפחות מילים, ומשפרת משמעותית את הדיוק ואת המהירות של זיהוי המילה;³⁶
- מודעות לקסיקלית (אוצר המילים): טיפוח אוצר המילים הכתוב, תוך חשיפה אורתוגרפית שיטתית ואינטנסיבית למילים, עד להשגת אוטומטיות המקדמת את יכולת הקריאה.

על אף הצגת כל אחד מהרכיבים הלשוניים בנפרד, מחקרי ההתערבות מדגישים את חשיבות השילוב שלהם ואת היתרון של עבודה פונולוגית, מורפולוגית, מורפו-תחבירית וסמנטית יחד. עבודה זו מסייעת ביצירת מערכת קשרים בין הרכיבים השונים במילה, ותורמת גם לקידום הקריאה ולהבנת הנקרא.³⁷

כחלק מההתערבות הלשונית מדגישים המחקרים את העבודה על פיתוח האוטומטיזציה לשם שיפור שטף הקריאה. הפרדיגמה המשמעותית שנמצאה יעילה בטיפוח שטף הקריאה היא קריאה חוזרת של מילים וטקסטים, תוך הדגשת משמעות הדיגום ('מודלינג', Modeling) כחלק מתרגול הקריאה

³⁵ Byrne, B. (2014). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Psychology Press.

³⁶Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Morphological awareness intervention with kindergartners and first-and second-grade students from low socioeconomic status homes: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 161-173.

³⁷Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487.

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 80(2), 144-179.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743.



החוזרת.³⁸ לשם השגת אוטומטיזציה מדגישים מחקרי ההתערבות את תדירות האימון, שמהווה משתנה קריטי בהפנמת המיומנות ובשליטה בה.³⁹ התערבויות שכוללות מפגשים קצרים אך בתדירות גבוהה יעילים יותר ממפגשים ארוכים ודחוסים. לכן אימון של כמה דקות בכל יום יעיל יותר מאימון מרוכז הנמשך על פני שעה שבועית.

נוסף על כך, מחקרי ההתערבות מדגישים את דרך העבודה המטה-קוגניטיבית והניהולית. דרך זו כוללת העלאה למודעות של הקורא את הרכיבים השונים במילים ואת מורכבות קריאתן, הבנת ההיגיון במבנה המילה ובצורת הכתיבה שלה דרך חקירת מילים, יצירת הכללות לקבוצות מילים ושילוב שאילת שאלות בתהליך הלמידה. כמו כן, העבודה המטה-קוגניטיבית-ניהולית מדגישה את המודעות של הקורא לאופן הקריאה שלו. התערבויות ששילבו מרכיבים אלה הציגו שיפור משמעותי בהישגי הקריאה בכיתות היסוד.⁴⁰

להיבט הרגשי יש משמעות רבה בתהליכי ההתערבות. גישות התערבות פרגמטיות, שהתמקדו בביסוס המיומנויות, הן יעילות ביותר, משום שהן מצליחות להתניע תהליך של התנסויות חיוביות חוזרות ונשנות, המשקמות אצל הילד את תפיסת העצמי בקריאה, ובכלל זה את תפיסת הערך העצמי, את תחושת המסוגלות ואת המוטיבציה. גישות התערבות שמשלכות משובים, במיוחד כאלה שמתרכזים בתהליך ובמאמץ שמושקע ולא רק בתוצר, מסייעות בהגברת המוטיבציה לקריאה

³⁸ Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and special education, 25*(4), 252-261.

Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 310-333.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and special education, 25*(4), 252-261.

Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prektert, D., & Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 33*(6), 519-532.

³⁹ Scammacca, N., Vaughn, S. Roberts, G., Wanzek, J. and Torgesen, J. K. (2007). *Extensive reading interventions in grades K-3: From research to practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Centre on Instruction.

Lingard, T. (2005). Literacy Acceleration and the Key Stage 3 English Strategy – comparing two approaches for secondary-age pupils with literacy difficulties. *British Journal of Special Education, Vol 32* (2) 67-77.

⁴⁰ Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing, 23*(5), 515-537.

Devonshire, V., & Fluck, M. (2010). Spelling development: Fine-tuning strategy-use and capitalising on the connections between words. *Learning and Instruction, 20*(5), 361-371.

Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction, 25*, 85-94.



ומשפרות את הערך העצמי של הקוראים.⁴¹ בין הגישות הנפוצות המטפחות רכיבים אלה נמצאות גישת הדיגום (Modeling), גישת המשוב (Feedback) וגישת ייחוס הסיבתיות (Attributional feedback) כגישות יעילות. גישות אלה משקפות גישה פסיכו־פדגוגית המתייחסת לניהול השיעור, ומדגישות את הקשר בין המורה לתלמיד באופן המאפשר לתלמיד לחוות את עצמו באופן מיטבי, מצמיח ומעצים, ולהתנסות בחוויות למידה משמעותיות המייצרות רשת של ביטחון (המבוסס על ביסוס ידע ומיומנויות אך גם על קשר בין המורה לתלמיד) ותחושה כללית של מסוגלות.

בעברית קיימות תוכניות התערבות שונות לקידום שטף הקריאה. בנספח מספר 1 מוצגת רשימה של תוכניות שפותחו בארץ, וכן חומרים המיועדים לפיתוח מקצועי בתחום שטף הקריאה.

לסיכום, המחקרים מוכיחים קשר בין שטף הקריאה ובין הרכיב הלשוני, הרכיב המטה־קוגניטיבי-ניהולי והרכיב הרגשי. כמו כן, המחקרים מצביעים על יעילותן של תוכניות התערבות שטיפחו רכיבים אלה בשיפור הישגי הקריאה. בעוד מחקרי ההתערבות המדגישים את ההיבטים הלשוניים והרגשיים בקידום יכולת הקריאה מבוססים ורחבים, מחקרי ההתערבות המדגישים את ההיבטים המטה־קוגניטיביים-ניהוליים עדיין בראשית הדרך. הקשרים שנמצאו בין תפקודים ניהוליים ובין יכולת קריאה מצביעים אותם במערך הגורמים המשפיעים על הצלחת התהליך, ומעלים את הצורך לשלב תפקודים אלה בתוכניות ההתערבות בקריאה. צורך זה עולה במיוחד לנוכח מאפייני הקריאה באורתוגרפיה העברית, הידועה בעמימותה, כאשר חוקים לשוניים לבדם אינם יכולים להוביל לשליטה מלאה בה. לצידם חשוב לעבוד גם על דפוסי קריאה מחושבים וגמישים, הכוללים בתוכם היבטים מטה־קוגניטיביים וניהוליים.

בסיס מחקרי זה מהווה את המצע לבניית מודל ההתערבות המוצע במסמך הנוכחי. הוא כולל עבודה על רכיבים שנבדקו במחקרי התערבות קודמים ונמצאו יעילים, וכן רכיבים שנמצאו קשורים לתפקודי הקריאה אך פחות באו לידי ביטוי במחקרי ההתערבות – ההיבטים הניהוליים.

⁴¹ Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98.

