



גישה רב-רכיבית להבנת הנקרא: הכשרת מורים למיפוי ולהתערבות

פרופ' תמי קציר, ד"ר אורלי ליפקה, ד"ר ענת פריאור, פרופ' מיכל שני

דו"ח סופי המוגש למדען הראשי במשרד החינוך, מענק מספר 13660

החוג ללקויות למידה, מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה
אוניברסיטת חיפה

צוות כתיבה מדעית :
שירה בלייכר, תמי סבג, יעל מר, קמה גלילי

2019

תשע"ט

תוכן עניינים

3.....	תקציר מנהלים
5.....	סקירת ספרות
16.....	שיטת המחקר
16.....	מערך המחקר
17.....	מדגם והליך
20	כלי מחקר
30.....	ממצאים
30.....	ממצאי תלמידים
41.....	ממצאי מורים
50.....	דיון
58.....	השלכות חינוכיות
59.....	השלכות לניהול המחקר
60.....	רשימת מקורות

נספחים

נספחי נתונים

72.....	נספח 1 : תרשים המודל הקוגניטיבי רגשי להבנת הנקרא
	נספח 2 : טבלה המפרטת מספר התלמידים והמורים שהשתתפו במחקר לפי כיתות ומגדר בציון מדד הטיפול
73.....	נספח 3 : טבלת נתונים סטטיסטיים של התלמידים משנת הפיילוט תשע"ח בחלוקה לקבוצות המחקר לפני ואחרי ההתערבות
74.....	נספח 4 : טבלת נתוני התלמידים לפני ואחרי ההתערבות בקרב דוברי עברית שפת אם ודו-לשוניים
75.....	נספח 5 : טבלת ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הטמעה כמותניים בקרב קבוצות המחקר (תשע"ט)
76.....	נספח 6 : טבלת ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הטמעה איכותניים
77.....	

נספחי כלים

78.....	נספח 7 : מבחן חרו"ת להערכת אוצר מילים
82.....	נספח 8 : משימת הערכת אוצר מילים (חרו"ת)
97.....	נספח 9 : מבחן היסקי תמ"ר
117	נספח 10 : מבחן "פֶּשֶׁט וְדָרָשׁ" להערכת הבנת הנקרא
146.....	נספח 11 : פירוט השאלונים שהועברו למורים
151	נספח 12 : שאלון למורה – רקע בהוראה
152.....	נספח 13 : שאלון ידע מורים גרסה ראשונה
155.....	נספח 14 : שאלון ידע מורים גרסה שנייה
159.....	נספח 15 : שאלון אסטרטגיות
161.....	נספח 16 : שאלון תפיסות (TSELI) למורים

163.....	נספח 17 : שאלוני תחושת המורה בעבודתו.....
164.....	נספח 18 : שאלון מגויסות לעבודה.....
165.....	נספח 19. שאלון שביעות רצון מהעבודה.....
166.....	נספח 20 : שאלון הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים.....
167.....	נספח 21 : שאלון הערכה של ההשתלמות.....
168.....	נספח 22 : שאלון מוטיבציה ליישום תכנים.....
169.....	נספח 23 : שאלון למידת מורה.....

נספחי חומרים פדגוגים

170.....	נספח 24 : רשימת המילים של כיתות ד'.....
171	נספח 25. רשימת המילים של כתה ה'.....
172.....	נספח 26 : מצגת 'מיפוי כבסיס לקידום הבנת הנקרא'.....
182.....	נספח 27 : חוברת הסבר על נתוני מיפוי כיתתית בתכנית "אי של הבנה".....
192.....	נספח 28 : התאמת התערבות לנתוני המיפוי "אי של הבנה".....
196.....	נספח 29 : סילבוס תוכנית ההשתלמות.....
198.....	נספח 30 : מדדי הטמעה.....
202.....	נספח 31 : ניתוח איכותני של משובי הילדים.....

תקציר מנהלים

הבנת הנקרא היא יכולת חשובה ביותר. היא משמשת מפתח להצלחה אקדמית ולהצלחה בחיים, ועיקר הלמידה הבית-ספרית מתבצעת מתוך טקסטים. עם זאת, מחקרים רבים מצביעים על כך שלא מעט לומדים מתקשים בהבנת נקרא בסיסית מסיבות שונות. גורמים רבים תורמים להצלחה של תלמידים ברכישת הבנת הנקרא ובהם גנטיקה, אוריינות ביתית ומצב סוציו-אקונומי. נוסף על אלה, הוראה מיטבית המותאמת לצורכי הלומד ולשפת הלימוד, היא בעלת השפעה מרכזית על רכישת הבנת הנקרא. בשדה החינוך הישראלי לא זכו מורים רבים לקבל הכשרה מתאימה בתחום האוריינות והוראת הבנת הנקרא. כמו כן, יש מחסור בחומרי לימוד מבוססי מחקר, עדכניים ומלהיבים בתחום הבנת הנקרא.

מחקר זה התמקד בתחום הבנת הנקרא בפרספקטיבה רב-רכיבית ובחן את יעילותה של תוכנית השתלמות של שלושים שעות (עשרה מפגשים) למורים המלמדים בכיתות ד-ה. התוכנית כללה חומרים פדגוגיים מבוססי מחקר ובמסגרתה ניתנו למורים נתוני מיפוי כיתתיים לשם קידום הישגי התלמידים בהבנת הנקרא וליצירת שינוי בגישות המורים. בסיום התהליך כלל מדגם המחקר 114 מורים המלמדים בכיתות ד-ה ב-33 בתי ספר ו-2,352 תלמידים.

במסגרת המחקר נבנו כלי מחקר חדשניים לכיתות ד-ה: פותחו מבחני אוצר מילים, מבחני הבנת הנקרא ושאלוני מורים ותלמידים. נוסף על כך פותחה תוכנית חדשנית הנקראת "אי של הבנה". התוכנית נבנתה סביב תמה של היחלצות מאי בודד. התוכנית מתאימה לשלושים שעות הוראה, וכוללת מארז של מערכי שיעור, מצגות, שיעורי בית ומדריך מפורט למורה. התוכנית כוללת עבודה על רכיבים שונים: הקניה שיטתית של אוצר מילים, הקניה ותרגול של אסטרטגיות להבנת הנקרא, קריאה של טקסטים רלוונטיים מסוגות שונות ועבודה קבוצתית ואישית.

כאמור, נוסף על תוכנית הלימודים פותחה השתלמות מקצועית למורים שנועדה לספק להם ליווי במהלך הוראת התוכנית ולהעשיר את הידע האורייני שלהם. חלק מהשתלמות המורים הוקדש למסירת ממצאי מיפוי כיתתיים. הללו לוו בהמלצות פדגוגיות מובנות, שהותאמו לתמונת המצב בכיתה ולפרופילים של תלמידים ספציפיים. קבוצה אחת של מורים העבירה את התוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות מלווה.

מן הממצאים עולה כי תלמידים אשר השתתפו בתוכנית "אי של הבנה" הגיעו להישגים גבוהים יותר בידע אוצר מילים, בהבנת הנקרא, ובמדדים רגשיים בהשוואה לתלמידים שמוריהם לא קיבלו את חומרי התוכנית ולא העבירו אותה. נוסף על כך, בקרב התלמידים אשר השתתפו בתוכנית "אי של הבנה" שיעור התלמידים המתקשים קטן בתום התוכנית לעומת קבוצת הביקורת שבה שיעור התלמידים המתקשים גדל בסוף השנה.

עוד נמצא כי ההשתתפות בתוכנית תרמה באופן דומה לתלמידים דוברי עברית שפת אם ולתלמידים שעבורם עברית היא שפה שנייה או נוספת.

מבחינת המורים, דווח כי הן מורים שקיבלו את חומרי התוכנית "אי של הבנה" בלי שעברו השתלמות והן מורים שהשתתפו בהשתלמות המלווה קידמו את הידע שלהם בתחום התוכן והפדגוגיה, וטיפחו את רצונם להמשיך בהטמעת התוכנית, אולם המורים שעברו את ההשתלמות דיווחו על פיתוח ידע גבוה יותר ועל רצון רב יותר להטמעת התוכנית גם בשנים הבאות. המורים העידו על עצמם כי ממצאי מיפוי הכיתה אשר נמסרו להם במהלך העברת התוכנית "אי של הבנה" היו חשובים עבורם ותמכו ביכולתם לבצע התאמות פדגוגיות בהוראה. נוסף על כך, המורים שהשתתפו בהשתלמות הביעו שביעות רצון גבוהה ממנה והעידו כי היא סייעה להם בפיתוח ידע ברמה המקצועית והאישית ובפיתוח תחושת למידה שהתבססה על הידע התיאורטי והפדגוגי ועל היישום בכיתה. התלמידים אשר השתתפו בתוכנית העידו על הנאה רבה, על מוטיבציה לקריאה ועל תחושת אחווה כיתתית שלא חוו בצורות למידה אחרות.

לסיכום, המחקר שנערך מציע תובנות מחקריות ומעשיות חשובות לשדה החינוך בישראל. נמצא שתוכנית פדגוגית חדשנית ועדכנית יכולה להוביל לשיפור ניכר בהישגי תלמידים גם ללא הכשרה מלווה למורים, אך כדי שמורים ירצו להמשיך להטמיע תוכניות אלה ויחוו ביטחון ומסוגלות אישית, חשוב שיעברו הכשרה בתחום האוריינות, ובפרט הכשרה אשר במסגרתה יימסרו להם ממצאי מיפוי של תלמידיהם.

סקירת ספרות

הקריאה פותחת בפנינו צוהר לעולמות חדשים של ידע בתחומים רבים. קריאת ספרים פותחת דלת לעולם הדמיון, למחזות אחרים ולאפשרויות אין-סופיות של הזדהות עם דמויות ספרותיות, של עיבוד קשיים מהחיים האישיים ושל רכימת חלומות על עתיד מופלא. כאנשי חינוך יש ביכולתנו להעניק לתלמידים את מתנת הקריאה. לא קריאה כדי להכין שיעורי בית, אלא קריאה שנסחפים אליה כבמטה קסם והיא מעוררת תחושות חזקות, לעיתים אף יותר מאלו שאנו מרשים לעצמנו לחוות בחיי היום-יום. המניע למחקר המתואר בדוח זה היה הרצון לתת מענה לשאלות אלו: כיצד ניתן למשוך תלמידים לקרוא? אילו טקסטים ומערכי שיעור יעוררו עניין ויקדמו העשרה לשונית? איזו השתלמות תיתן למורים את הכלים הטובים ביותר לקידום כיתותיהם בתחום השפה? ואילו כלי הערכה יכולים להיות מוטמעים בבית ספר בצורה שתהיה קשורה לתוכנית הלימודים ותקדם את הלמידה בו?

הצורך בקידום הבנת נקרא בקרב תלמידי בית הספר היסודי בישראל

מבחינים בין-לאומיים מעידים כי ציוני התלמידים בישראל בהבנת הנקרא נמוכים ביחס לתלמידים ממדינות אחרות, ודיווחי המורים מעידים על ירידה בהיקף הקריאה ועל קשיים עקביים בקריאת טקסטים. בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי גדלה חשיבותן של יכולות הבנת הנקרא בשל העומס הגובר של קריאה לשם רכישת ידע, בפרט מטקסטים מידעיים, המתאפיינים באוצר מילים אקדמי ובפערי מידע שהקורא אמור למלא (Best et al., 2005). נוסף על האתגר האוניברסלי שתואר לעיל, על דוברי עברית להתמודד גם עם האתגר של המעבר מקריאה של כתב מנוקד לקריאה ללא ניקוד (Katzir, Kim & Shany, Bar-on & Katzir, 2012; Schiff, 2012). אומנם ניצני מעבר אלה קיימים כבר בגיל צעיר יותר, אך בכיתה ד פוחתת זמינות הטקסטים המנוקדים והקריאה הופכת מאתגרת יותר (Bar-On, 2011; 2015). כמו כן, בכיתה ה מועברים מבחני מיצ"ב ולכן "צווארי בקבוק" הנוצרים בהבנת הנקרא בכיתה ד עלולים להשפיע על ההישגים במבחנים אלו. נוסף על כך, מדינת ישראל היא מדינה קולטת עלייה, ולפיכך ילדים רבים במערכת החינוך אינם דוברים עברית כשפת אם. מחקרים רבים מראים כי לתלמידים אשר דוברים בביתם שפה אחרת משפת ההוראה בבית הספר, ידע מצומצם יותר בתחום אוצר המילים והתחביר (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010; Chiappe, 2002; Siegel & Gottardo, 2002; Geva & Yaghoub Zadeh, 2006; Lesaux et al., 2006; Lipka & Siegel, 2012). פערים אלו בידע הלשוני עלולים להוביל גם להישגים אקדמיים נמוכים יותר מן המצופה באופן כללי, ולקשיים

בהבנת הנקרא באופן ספציפי (August & Shanhan, 2006; Droop & Verhoeven, 2003; Gottardo & Mueller, 2009; Lesaux, Koda, Siegel & Shanahan, 2006; Lesaux & Kieffer, 2010).

במחקרים אשר בחנו סוגיה זו בקרב תלמידים שאינם דוברי עברית כשפת אם בישראל עלו ממצאים דומים למדווח בעולם. כך, נמצא כי לתלמידי בית ספר יסודי אשר דוברים בביתם שפה שאינה עברית, יש אוצר מילים מצומצם יותר בעברית בהשוואה לבני גילם דוברי העברית כשפת אם (Prior, Goldina, Shany, Geva & Katzir, 2014; Schwartz & Katzir, 2012; Shahar-Yames, Eviatar & Prior, 2018). יתר על כן, נמצא כי תלמידים אלו מפגינים גם שטף קריאה נמוך יותר, בעיקר בעת המעבר לקריאה במערכת העברית הלא מנוקדת (Shahar-Yames & Prior, 2018). בשל תפקידים המרכזי של אוצר מילים רחב וקריאה שוטפת להבנת הנקרא, תלמידים שאינם דוברים עברית כשפת אם נתקלים גם בקשיים בהבנה של טקסטים.

לעומת זאת, המחקר מעלה כי הידע הפונולוגי והמורפולוגי של דוברי שפת המיעוט בישראל דומה לזה של דוברי עברית כשפת אם (Shahar-Yames, Eviatar & Prior, 2018), כמו גם יכולתם להסיק את משמעותה של מילה לא מוכרת מתוך טקסט (Shahar-Yames & Prior, 2018). לפיכך ניתן להניח שאפשר לגייס יכולות אלו לטובת התערבות יעילה להרחבת אוצר המילים בקרב תלמידים אלו.

לבסוף, חשוב לציין כי הפערים בידע הלשוני ובהבנת הנקרא אינם מאפיינים רק תלמידים עולים הנמצאים בארץ שנים מעטות, אלא משותפים גם לתלמידים ילידי הארץ אשר אינם דוברים עברית בבית. הידע הלשוני המורכב של ילדים נבנה במשך זמן החשיפה לשפה והשימוש שלהם בה, ולפיכך ילדים אשר מבליים חלק מזמנם בשימוש בשפה שאינה עברית, בונים במקביל ידע בשתי השפות שאליהן הם נחשפים, אך הידע בכל אחת מן השפות מצומצם במידה זו או אחרת מן הידע של דוברים חד-לשוניים בשפת האם שלהם.

נוסף על הקשיים המאפיינים את מדינת ישראל, המחקר החדשני בתחום הבנת הנקרא מעיד על מורכבות המיומנות הזו ועל הצורך בגישה רב-רכיבית בקידום הישגי תלמידים.

מודלים רכיביים של הבנת הנקרא

המחקר בתחום הבנת הנקרא מתמקד ביכולות לשוניות וקוגניטיביות כמנבאות העיקריות של הישגים בתחום זה (ראו סקירה של קציר ופרימור, 2016). לדוגמה, **מודל הקריאה הפשוט** (The Simple View of Reading; Gough & Tunmer, 1986) הוא מודל חסכני המתאר את הבנת הנקרא כתוצר של פענוח והבנה מילולית. על פי מודל זה, הדגש בהוראת הבנת הנקרא מושם על פיתוח אוצר מילים עשיר ועל הבנת הנשמע, ובד בבד מתורגלת קריאה שוטפת ומדויקת של מילים. זהו מודל שימושי בהכוונת הוראה של הבנת הנקרא, משום שהוא מדגיש את שני הרכיבים העיקריים והבסיסיים ביותר בתהליך.

בשנים האחרונות הורחב המודל הפשוט למודל רב-רכיבי המתאר את הבנת הנקרא כתהליך מורכב יותר, המבוסס על אינטראקציה בין תהליכים קוגניטיביים, מטא-קוגניטיביים ולשוניים, בהם ידע אורתוגרפי, המערכת הלשונית, תהליכים של זיהוי מילה, אוצר מילים, זיכרון, קשב, ידע כללי ותהליכים גבוהים יותר של בקרת הבנה ויכולת היסק. ברשימת ההישגים הנדרשים בשפה יש התייחסות לטקסטים עשירים ולמוטיבציה של התלמידים, אך פעמים רבות מורות בכיתה מתמקדות בהיבטים הלשוניים ואינן שמות דגש על הבנה עמוקה ועל הנאה מקריאה. מודלים רב-רכיביים מציעים שיש לעבוד בו-זמנית על רכיבי בסיס לשוניים ואורייניים ועל תהליכים נוספים המעורבים בקריאה. רוב התוכניות המקדמות הבנת הנקרא בארץ ובעולם אינן כוללות עבודה מעמיקה על כלל הרכיבים המוזכרים במודל הרב-רכיבי. למעשה עד כה לא הוטמעה בישראל תוכנית רחבה לקידום הבנת הנקרא בכיתות ד-ה בבתי ספר יסודיים.

נוסף על ההתייחסות לרכיבים הרבים התורמים להבנת הנקרא, מפגש בין חוקרי הבנת הנקרא ומורים מנוסים בשנת 2000 בארה"ב הניב מודל להקניית הבנת הנקרא המכונה מודל RAND. מודל זה מגדיר הבנת נקרא כאינטראקציה שבין הקורא, הטקסט ופעולת הקריאה המתרחשת בהקשר מסוים. לפי המודל, בכל סיטואציה אוריינית שבליבה פעילות של הבנת הנקרא, על המורה לתת את הדעת לארבעה גורמים חשובים: הראשון הוא הקורא – מיהו הקורא של הטקסט? מה הרקע שלו? מה מצבו הרגשי? ומהם חוזקותיו וקשייו?; השני הוא הטקסט – מה הטקסט הנקרא מזמן לנו? מאיזו סוגה הוא? מה המשלב הלשוני שלו? באיזה נושא הוא עוסק ומה מידת הידע הקודם הנדרש לשם הבנתו?; גורם שלישי הוא המטלה – מהי המטלה? האם נדרשת בה כתיבה? האם היא אישית או קבוצתית? מה מידת העניין שהיא מעוררת?; וגורם רביעי הוא הלמידה – מהו הקשר הלמידה? האם מדובר בלמידה עצמאית? האם היא קהילתית? (Snow, 2002; Sweet & Snow, 2002)

קציר ופרימור (2016) טענו שרכיב חשוב שלא נכלל ברוב המודלים של הבנת הנקרא הוא הרכיב הרגשי. קריאה היא תהליך המערב רגשות שונים מצד הקורא. טקסטים שונים מתארים רגשות או מעוררים רגשות אצל הקוראים, ומטלות שונות מעוררות עניין, דחייה, שעמום ועוד טווח רחב של רגשות. על הוראה מיטבית של הבנת הנקרא להתייחס גם לקשר העמוק בין רגש לבין קוגניציה הבא לידי ביטוי אצל הקורא וכן בטקסט ובמטלה (ראו נספח 1 לתרשים המודל).

קוגניציה ורגש אצל הקורא

לפי הגישה של קציר ופרימור (ראו נספח 1), האופן שבו קורא מתמודד עם משימת הבנת הנקרא מושפע מהפרופיל הקוגניטיבי, הלשוני והמטא-קוגניטיבי שלו. נוסף על כך, לכל קורא של טקסט הלך רוח משלו, וכל

אחד עבר התנסויות שונות ורכש מיומנויות חברתיות-רגשיות אחרות. הקורא עשוי להתעניין בנושא הטקסט או להשתעמם ממנו, להיות בעל מוטיבציה לקרוא וללמוד מידע או ללמוד רק מפני שיש מבחן שהוא נדרש לעבור; ילדה יכולה לחוות חרדה מכך שהמטלה דורשת קריאה בקול או אולי מצריכה ממנה להתמודד עם נושא כאוב מן העבר (קציר ועמיתיה 2018). ייתכן אף שתהיה לקורא תדמית מסוימת של עצמו כקורא, והדבר ישפיע על האינטראקציה שלו עם הטקסט.

גורם חשוב נוסף המאפיין את הקורא הוא מוטיבציה. מוטיבציה באה לידי ביטוי בהתנהגות ובעמדות, והיא כוללת תת-רכיבים דוגמת מסוגלות עצמית וערך המטלה (Guthrie & Kaluda, 2013). מוטיבציה תורמת להבנת הנקרא כיוון שהיא מניעה תלמידים המעוניינים בהבנה מלאה של הטקסטים, ולפיכך מקדמת הבנה עמוקה יותר של הכתוב. תלמידים אשר תופסים עצמם כקוראים מיומנים, יפגינו מוטיבציה גבוהה יותר לעסוק בקריאה ויעסקו בה לעיתים קרובות יותר, וכתוצאה מכך ישפרו את קריאתם (Cartwright, Marshall & Wray, 2016). לעומת זאת, קורא עשוי גם לחוש תחושות שליליות כגון חרדה, שעמום או מסוגלות עצמית נמוכה. ויסות רגשות אלה במהלך הקריאה עשוי לסייע לו להתמיד בקריאה ולנטר את מהלך הקריאה בצורה מיטבית (Katzir, Kim & Dotan, 2018).

קוגניציה ורגש בטקסט

הבנת הנקרא תלויה במידה רבה בסוג הטקסט הנקרא. במגוון מחקרים הוצע כי אי אפשר להשוות בין מבחנים שונים בתחום הבנת הנקרא וכי הם לא מודדים את אותם היבטים. ככל הנראה הבדלים אלו נובעים מהבדלים בסוגה הספרותית ובמאפייני המשימה, גורמים המשפיעים על תוצאות ההבנה (Keenan, Betjemann & Olson, 2008). לדוגמה, טקסטים סיפוריים ועיוניים מציגים בפני הקוראים אתגרים שונים מבחינת אוצר המילים והמבנה שלהם (Primor, Pierce & Katzir, 2011). כמו כן, נמצא קשר בין מידת הידע הקודם של התלמיד בנושא שבו עוסק הטקסט לבין הבנת הנקרא שלו (McNamara, 2001; McNamara & Kintsch, 1996; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996). כאשר הקוראים מבנים מודל מצבי (situation model) של טקסט סיפורי, הם מייצגים את האנשים, את המסגרת, את הפעולות ואת האירועים בטקסט. הללו עשויים להיות מוזכרים באופן מפורש בטקסט או שהקורא יידרש למלא פערים באמצעות היסקים שונים (Zwaan, Langston & Grasser, 1995; Zwaan, 2014; Orrantia, Munez & Tari'n).

על הקורא לעבד ולהבנות את המידע המתקבל על בסיס הידע הקודם שברשותו המתייחס לרגשות, לרצונות ולמשאלות המאפיינים אינטראקציות אנושיות רבות. יחסי הגומלין בין תהליכים קוגניטיביים (זיכרון, תכנון, רצף אירועים) לבין תהליכים שהם גם קוגניטיביים וגם רגשיים (הבנת המניעים או הרגשות של הדמויות), חיוניים להבניית המפה המנטלית של הטקסט.

קוגניציה ורגש במטלה

מיומנויות אקדמיות רבות מצריכות לא רק התמחות בתחום ספציפי (פענוח או אוצר מילים) אלא גם ויסות עצמי קוגניטיבי ורגשי, התמדה ומוטיבציה. משימות שונות של הבנת הנקרא עשויות לכלול דרישות קוגניטיביות ורגשיות שונות מהקורא. כך לדוגמה, פעילויות קבוצתיות מצריכות מיומנויות חברתיות, שיתוף פעולה, שימוש בעוצמות של משתתפי הקבוצה ויכולת תכנון, ואילו פעילויות הערכה שונות זו מזו ברמת הקושי, בהיקף ובמיומנויות הנדרשות כדי לבצען בהצלחה. למשל, משימות המוגבלות בזמן עשויות לעורר מוטיבציה אצל תלמיד אחד ומתח אצל תלמיד אחר. ייתכן שתלמיד אחד יהיה רגוע נוכח הצורך להציג פרויקט מול הכיתה, בעוד אצל אחר הדבר יעורר פחד.

קוראים תקינים מווסתים ללא הרף את משימת ההבנה (Kintsch, 1988; 1998; RAND, 2002); הם צריכים להתאים את עצמם למשימות השונות המוטלות עליהם ולבחור אסטרטגיות שונות בהתאם. לדוגמה, משימה הכוללת שאלות שהתשובה להן מופיעה בטקסט, בוחנת בדרך כלל את היכולת של הקורא לחזור על מידע מפורש המופיע בפסקה. מענה על שאלות ברמה זו מחייב את הקורא לווסת את הלמידה של עצמו ולהיעזר באסטרטגיות של בחירה, תכנון, ואיתור מידע רלוונטי מתוך הטקסט. מנגד, שאלות היסק מחייבות את הקורא לפתח מפה מנטלית של המתרחש במהלך הקריאה כדי ליצור ייצוג מנטלי של הסיטואציה המתוארת בטקסט (Kintsch, 1988). כך, תשובה לשאלות מסוג זה מחייבת את הקורא לחבר פריטי מידע המופיעים בטקסט עם ידע קודם, כדי ליצור ידע חדש (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Kintsch, 1988). כחלק מתהליכים גבוהים של הבנה, נדרש ויסות עצמי על מנת שהקורא יוכל לנטר את פעולותיו, לבחון אם כל השלבים הנדרשים בוצעו ולוודא שאכן נוצר ידע חדש. למעשה, ייתכן שוויסות עצמי מגשר בין גורמים חברתיים-רגשיים לבין גורמים קוגניטיביים, ולמידה חברתית-רגשית עשויה לחזק יכולות קוגניטיביות באמצעות שיפור הוויסות העצמי (Bierman et al., 2008).

לסיכום, מודלים רב-רכיביים חדשים של הבנת הנקרא מתייחסים הן לתרומה של גורמים קוגניטיביים ולשוניים והן לתפיסות עצמיות בנוגע לקריאה ולהערכה עצמית (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker, 2006; Kasperski & Katzir, 2013; Katzir, Lesaux & Kim, 2009; Katzir, Markovich, Tesler, Rand & Shany, 2016). מעניין לראות שאף שתפיסה עצמית, מוטיבציה וויסות עצמי הוכרו כחשובים ללמידה, לרוב הם אינם נכללים בהערכה האקדמית או בתוכניות התערבות המיועדות לתחום מסוים, דוגמת הבנת הנקרא.

בתוכנית "אי של הבנה" המוצגת במחקר זה, בנינו גשר בין המודלים התאורטיים לבין יישומם ברמה כיתתית, במסגרת תוכנית התערבות המיועדת לילדי כיתות ד ו-ה. לראשונה בארץ ובעולם התייחסנו באופן שיטתי ובצורה מעמיקה הן לרכיבים האורייניים והן לרכיבים הרגשיים אצל הקורא וכן בטקסט ובמטלה. במחקר המוצע בחנו האם יש תרומה לעיסוק בחומרים פדגוגים מלהיבים, עדכניים ומבוססי מחקר ברמת התלמידים והמורים. בנוסף בחנו האם מסירת חומרים מסוג זה ללא השתלמות מורים מלווה היא בעלת תרומה עצמאית, או האם להשתלמות תפקיד מכריע בהטמעת חומרי לימוד.

הכשרת מורים בתחום האוריינות בבית ספר

אחד האתגרים המרכזיים של כל מערכת חינוכית הוא הדאגה להתפתחות מקצועית יעילה של המורים, שתפקידם ללוות את התלמידים הנכנסים לכיתה ולחנכם (Kraft, Blazar & Hogan, 2018). ישנה הסכמה נרחבת בספרות כי איכות ההוראה של המורים היא אחד הגורמים החשובים ביותר בהתפתחות הישגי התלמידים (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). כמו כן, כאשר אוכלוסיית התלמידים מגוונת ויש הבדלים מהותיים יותר בין התלמידים בניסיון החיים, במיומנויות השפה ובידע קודם, על המורה לאמץ דרכי הוראת אוריינות יעילות המותאמות לצורכיהם הייחודיים של כלל התלמידים (International Literacy Association, 2015).

כאמור, כיום בתי ספר בישראל מאופיינים באוכלוסיות הטרוגניות ובעלות צרכים שונים, ולמרות מאמצים במערכת החינוך מרבית המורים לא זכו להשתלמות מקצועית מספקת בתחום האוריינות. תוכניות לימודים להכשרת מורים כוללות מספר מועט יחסית של שיעורים בתחום הוראת האוריינות. ללא הבנה תאורטית בתחום האוריינות, נוצרת מגבלה ביכולות המורים להעריך בצורה מעמיקה תהליכי הבנה ולקדם תלמידים בהתאם ליכולותיהם ולקשייהם. ועדות מקצועיות שבחנו את הסוגיה בעבר (ועדת שפירא ב-2000 וועדת שימרון ב-2011) המליצו להקצות משאבים לתגבור הכשרת המורים בתחום הוראת הקריאה.

מספרות המחקר עולה כי התפתחות מקצועית אשר מובילה לשיפור שיטות ההוראה של המורים מתרחשת כאשר היא עקבית, אינטנסיבית ומתמשכת; ממוקדת בתוכן; מאפשרת למידה פעילה; מוטמעת בעבודה, קוהרנטית וקשורה ישירות לפרקטיקה היום-יומית בכיתה ולתוכנית הלימודים; ויוצרת סביבת למידה יעילה של מורים בקהילות ובצוותי למידה (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Desimone & Pak, 2017; Darling-Hammond, Hyler, and Gardner, 2017). לאחרונה ציינו דרלינג-המונד, היילר וגרדנר (Darling-Hammond, Hyler, and Gardner, 2017) מאפיינים נוספים אשר חשובים להתפתחות מקצועית יעילה, בהם תמיכה בשיתוף פעולה, שילוב מודלים והדגמות של אסטרטגיות הוראה, סיפוק תרגול ותמיכת מומחה ושילוב משוב ורפלקציה על דרכי העבודה. מאפיינים אלו מדגישים את ההתמקדות בהבנה של האופן שבו מתרחשת הלמידה, נוסף על סיפוק התוכן ושיטות העבודה, ואת המעבר מ'התפתחות מקצועית' ל'למידה מקצועית'. כדי לנסות להשתפר במאפיינים הללו, בתי ספר רבים בעולם מעסיקים בשני העשורים האחרונים מומחי אוריינות במטרה לשפר את איכות ההוראה של המורים, לשפר את הלמידה בכיתה ולהוביל תוכניות אוריינות בבית הספר (Desimone & Pak, 2017; Shearer, Carr & Vogt, 2018).

במדינת ישראל לא קיים עדיין המקצוע המוכר של מומחה לאוריינות, ולפיכך אין בבתי הספר מנגנון שיסייע למורים לפרש באופן יעיל את המידע שמתקבל ממבחני מיפוי כגון המיצ"ב, או מבחני המעק"ב. למורים חסר ידע שיאפשר להם להבין את ממצאי הביצוע של התלמידים אל מול מודלים תיאורטיים וכן להתאים דרכי הוראה והתערבות למאפייני התלמידים. כמו כן, לא לכל המורים ישנה גישה לחומרים פדגוגים מעניינים, איכותיים ומותאמי תוכן וגיל.

במחקרים שנערכו בעולם בקרב מורים זוהו פערים בכל הקשור לידע עדכני על תאוריות ומודלים בהבנת הנקרא, וכן קושי ביישומן של אסטרטגיות ופרקטיקות מבוססות מחקר. כך לדוגמה, מחקרם של קלינגנר ואחרים (Klingner et al., 2010) כלל 124 תצפיות על מורים לחינוך מיוחד, המלמדים תלמידים עם לקות למידה בכיתות ג-ה. מטרת המחקר הייתה לבדוק באיזו תדירות השתמשו המורים בהוראת אסטרטגיות שונות כדי לקדם את יכולת הבנת הנקרא של תלמידיהם. מהממצאים עלה כי ב-42 שיעורים לא נצפתה הוראה מפורשת של אסטרטגיות להבנת הנקרא. כמו כן, נמצא כי ב-30 שיעורים הפעילות היחידה שהייתה קשורה להבנת הנקרא כללה שאילת שאלות עובדתיות בנוגע למה שהתלמידים קראו, בעיקר שאלות שהתשובה להן מצריכה שינון בלבד. במחקר זה, על אף שמרבית המורים לחינוך מיוחד היו מודעים לאופן שבו יוכלו לקדם את הבנת הנקרא אצל תלמידיהם, ניכר כי הם החמיצו הזדמנויות רבות לשלב הוראה מפורשת של הבנת הנקרא, והם אף הפגינו חוסר ביטחון בתהליכי ההוראה לקידומה של הבנת הנקרא. מחקר זה הוא רק דוגמה

אחת מני רבות לצורך הרב בפדגוגיה מבוססת מחקר, שתנחה את תהליכי ההוראה העמוקים בקריאה ובהבנת הנקרא ואת דרך יישומם על ידי מורים בשטח. ממצאי מחקר זה ודומיו מדגישים את הצורך לפתח התערבות בתחום הבנת הנקרא, כלומר לפתח השתלמות שתתרגם את המחקר העכשווי לפרקטיקה יישומית, תהיה מובנית ותסייע למורים בהקניה ישירה של אסטרטגיות ומיומנויות מבוססות מחקר. ממצאים דומים עלו גם במחקרים שבהם בחנו מורים במהלך שיעורי הבנת הנקרא בארצות הברית, בבלגיה ובנורבגיה (Andreassen & Braten, 2011; Liang & Dole, 2006; Van Keer & Verhaeghe, 2005). השתלמות מיטבית של מורים מבוססת על שני מרכיבים: ידע תוכן וידע תוכן פדגוגי. ידע התוכן מתייחס לידע בנוגע לנושא למשל, הבנת הנקרא; ואילו ידע התוכן הפדגוגי מתייחס לשיטות הלימוד ולשיטות ההדרכה שבהן המורים משתמשים (Shulman, 1986).

הכשרת מורים להבנת נתוני מיפוי כיתתי בתחום האוריינות

האתגר של הקניית מיומנויות אורייניות טובות לילדים הוא מורכב, שכן השונות בין תלמידים היא גבוהה וכמעט בלתי אפשרי להתאים בהקשר הכיתתי תוכנית אישית עבור כל ילד. לצד זאת, ובהתאם לספרות המחקר, אנו מציעות כי מיפוי כיתתי ופרטני רב-רכיבי, המלווה בהכשרת מורים לניתוחו ולהבנתו, יקנה למורים את היכולת להתבסס עליו בבחירת כלים פדגוגיים-יישומיים המתאימים לכיתה כולה ולכל תלמיד בנפרד. יישומו של הליך השתלמות מסוג זה, הכולל מיפוי כיתתי בתחומים של שטף, אוצר מילים והבנת הנקרא, תרגומו להתערבות מבוססת מחקר והערכת התקדמות ברמת הכיתה והפרט יכול לשנות את תחום הבנת הנקרא בבתי ספר יסודיים בישראל. מיפוי מסוג זה משמעו קביעה של רמת ההישגים במדדים מוגדרים ביחס לנורמה או ביחס למדגם מסוים. מדדי מיפוי משתנים ביחס לתחום הנמדד ורמת ההישגים יכולה להיות מוצגת ברמה קבוצתית או פרטנית (Papadopoulou & Goumas, 2018). ברחבי העולם, תוכניות הלימודים להוראת הקריאה מתמקדות ברכיבי בסיס של דיוק ושטף בפענוח. מורים אמורים ללמד ילדים לקרוא באופן מדויק ושוטף לפי הפרוזודיה המתאימה, יכולות אשר מאפשרות הבנה טובה יותר (Allington & Johnson, 2000). נוסף על השטף, הוראת הבנת הנקרא קשורה בהוראת אוצר מילים (Perfetti, Wlotko & Hart, 2005) ובהקניית אסטרטגיות שמטרתן לסייע להפיק מטקסטים בסוגות שונות מידע ברמות שונות: איתור מידע מפורש, היסקים מבוססי טקסט והיסקים מבוססי ידע של הקורא ואינטגרציה בין תוכן הטקסט לידע זה. לפיכך מרבית המדדים המוצגים

בספרות כמדדים המשמשים למיפוי בתחום הקריאה, מעריכים את שטף הקריאה, את אוצר המילים ואת היכולת להפיק מידע מטקסטים (Suarez, Sanchez, Jimenez & Anguera, 2018).

על פי הספרות, הישגים אקדמיים קשורים ביעילות ההוראה ובהתאמת האסטרטגיה הפדגוגית לרמת המיומנות של הלומד (Connor et al., 2009; Connor, Morrison, Fishman, Schatschneider & Underwood, 2007). לפיכך, מיפוי של הבדלים בין-אישיים ביכולות האוריינות הוא הכרחי לצורך התאמה מיטבית בין האסטרטגיות הפדגוגיות לבין רמת התלמידים (Papadopoulou & Goumas, 2018). סווארץ ועמיתיו (Suarez et al., 2018) בחנו אם מורים בבית ספר יסודי יישמו הוראה מבוססת מחקר, וניתחו את דפוסי ההוראה שלהם באמצעות תצפיות וצילומי וידאו. הם מצאו כי פחות מ-50% מהפעולות שבהן נקטו המורים הלמו את המלצות ה-National Reading Panel (NRP), שעל פיהן יש לחזק מיומנויות שטף ומיומנויות הבנת נקרא ברמות שונות, ולתת תמיכה חיובית ומשובים לתלמידים. נוסף על כך, רצף הפעולות לא הלם את השלב ההתפתחותי של התלמידים. החוקרים המליצו כי מורים ילמדו טכניקות ויקבלו כלים להערכת התפקוד של תלמידיהם כדי ליצור התאמה בין התאוריה לפרקטיקה. בספרות אף מוצע כי יש חשיבות לשימוש במדדי מיפוי להערכת התקדמות התלמידים משנה לשנה (Wang, 2019) וכי תהליכי מיפוי אמורים להימשך גם בגילאי החטיבה והתיכון, ולהתמקד גם בתפקודים אורייניים וגם במיומנויות אורייניות הנדרשות ללמידה של מקצועות מדעיים, כגון הפקת מידע מגרפים ומטבלאות (McMillen, Demario & Kieliszek, 2018).

אחת השאלות שהועלו במחקר שלנו היתה כיצד לאפיין את ההשתלמות אשר במסגרתה יוכשרו המורים ביישום תהליכי מיפוי. כיוון שקשה לשכנע מורים לרכוש ידע עדכני ולשנות את הפרקטיקות שהם רגילים אליהן, מוצע לשלב בין הקניית ידע תאורטי לבין הקניית ידע יישומי (Suarez et al., 2018). במחקר זה, ההשתלמות שליוותה את התוכנית ואת קבלת נתוני מיפוי כללה מפגש בו הוסבר הרציונל התיאורטי לשימוש במדדי מיפוי ספציפיים ונערכה סדנא יישומית על ניתוח נתוני המיפוי ואופן השימוש בהם לשם קביעת שיטות הוראה מיטביות, לדוגמה באמצעות בניית פרופילים של תלמידים שונים.

למתן מידע למורים על רמת התפקוד של תלמידיהם כמה יתרונות, הן עבור התלמיד והן עבור המורה עצמו. יש תמיכה רחבה בכך שהישגיהם של תלמידים מתקשים ושל תלמידים ברמה ממוצעת השתפרו כאשר המורים קיבלו משוב על תפקוד הכיתה והמלצות להוראה (Fuchs et al., 1994). נוסף על כך, הוכח כי יישום שיטתי של תהליך הכולל מיפוי, התערבות והערכת התקדמות של התלמידים מוביל לשיפור בקריאה (Fletcher & Vaughn, 2009; Vellutino, 1991). עבור המורה, קבלת ידע על תהליכי מיפוי וקבלת נתונים על

רמת הכיתה והפרטים בה, משפרת את רמת ההוראה (Chireac, Francis & McClure, 2019) ולמעשה מטרת המיפוי היא שיפור יעילות ההוראה.

גורם נוסף אשר נמצא בספרות כי הוא תורם ליעילות ההוראה הוא תחושת המסוגלות העצמית של המורה (Bandura, 1997; Eccles & Roeser, 1999; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). תחושת המסוגלות של המורים מועצמת כאשר הכשרתם הבסיסית או המתמשכת כוללת רכישת ידע דיסציפלינרי ספציפי ועדכני. היכולת להבין את הרציונל התאורטי למיפוי, להשתמש בנתוני המיפוי וליישם פדגוגיה מבוססת מחקר, תורמת לתחושת המסוגלות של המורה, ולפיכך גם להוראה יעילה יותר (Eccles & Roeser, 1999; Joshi, 2006; Washburn & Kahn-Horowitz, 2016; Madon, Willard, Gyll & Scherr, 2011; Palmer, 2006). תלמידים שונים זקוקים להוראת מיומנויות שונות בנקודות זמן שונות בהתפתחותם. כאשר ניתנת תמיכה מוגברת בתחומי מיומנויות היסוד האורייניות, התערבות מוקדמת יכולה לשנות את העתיד החינוכי של תלמידים מתקשים (Blachman et al., 2014; Wolff, 2016). לפי מודל ה'תגובה להתערבות' (Response to Intervention - RTI) (ליפקה, 2013; Fletcher & Vaughn, 2009; Fuchs & Vaughn, 2012), המענה לתלמידים מתקשים מושג באמצעות התאמת ההוראה בכיתה לשלושה נדבכים (Tiers). הנדבך הראשון הוא הוראה לקידום תפקודם של כלל התלמידים בתחום האקדמי והרגשי-חברתי. ברמה זו מוקנים ידע ומיומנויות המהווים תשתית להתפתחות תקינה של מיומנויות אקדמיות. הוראה זו תורמת ללמידה יעילה הן של לומדים שהתפתחותם נורמטיבית והן של לומדים עם קשיים, וצפויה לתת מענה לכ 80%-90% מהתלמידים. הנדבך השני כולל מניעה ראשונית, ובמסגרתה מיושמות תכניות התערבות עבור תלמידים אשר אותרו בתהליכי סינון ראשוניים עם קשיים בתפקוד אקדמי. צפוי כי 5%-15% יאותרו לנדבך זה. הנדבך השלישי כולל מניעה שניונית, והוא כולל ההוראה פרטנית או קבוצתית ומעקב. רמה זו מיועדת עבור 1%-5% מהילדים אשר לא התקדמו באופן מספק לאחר התערבות ברמה השנייה. בהתאם לתוצאות המיפוי, הכשרת המורים מתמקדת באופנים שבהם ניתן לתמוך בתלמידים המתקשים במסגרת הכיתתית על ידי שיעורי בית מותאמים לרמת יכולת, התאמת חומרים פדגוגיים ועבודה בקבוצות למידה.

לסיכום, כדי להתחיל לבחון את חשיבות המרכיבים המקצועיים שתוארו לקידום אוריינות והבנת הנקרא בבית ספר מבחינת המורים והתלמידים, נבדקה במחקר השפעת ההשתלמות המקצועית בכמה רבדים בתחום הבנת הנקרא: הרובד הראשון היה מתן כלים פדגוגיים מבוססי מחקר, השני היה השתלמות מבוססת מחקר

שתלווה את השימוש בכלים הפדגוגיים שפותחו, והשלישי היה מתן מידע על מיפוי התלמידים בכיתה. בפרק השיטה נפרט על קבוצות המחקר השונות.

את מחקרנו הנחו שאלות המחקר הללו :

עבור התלמיד : האם הכשרת מורים וחומרי למידה כמתואר לעיל יובילו לשינוי בהישגי התלמידים ברכיבים שונים של הבנה? האם אפשר לזהות מי התלמידים שתוכנית ההתערבות והכשרת המורים יסייעו להם במידה הרבה ביותר הן לפי חתך גילאי והן לפי חתך של מאפייני התלמיד (יכולות בסיסיות, שפת אם וכו')?

עבור המורה : האם הכשרת מורים בכלים לקידום הבנת הנקרא מפרספקטיבה רב-רכיבית תוביל לשינוי בתחושת המסוגלות להוראה ובתפיסות וידע פדגוגיים לגבי הוראת אוצר מילים והבנת נקרא? האם תהיה להשתלמות תרומה נוספת בפענוח נתוני מיפוי רב-רכיבי? האם ייתרמו המורים מהשתלמות בהבנת נתוני מיפוי של אוצר מילים, שטף והבנת הנקרא?

ברמת חומרי הלימוד : האם יש תרומה לחומרי לימוד מבוססי מחקר גם ללא השתלמות מלווה ברמת התלמידים והמורים?

שיטת המחקר

מערך המחקר

שנת המחקר הראשונה הוקדשה לפיתוח תוכנית ההתערבות "אי של הבנה", במסגרתה חוברו ונערכו טקסטים מידעיים ונרטיביים ותוכני הוראה נלווים בתחומי הבנת הנקרא. במקביל, פותחו תכני השתלמות המלווה את התוכנית וגובשו רשימות מילים אקדמיות לכיתות ד-ה.

שנת המחקר השנייה והשלישית הוקדשו להפעלת תוכנית ההתערבות "אי של הבנה", במסגרת חמש קבוצות מחקר (פירוט תנאי קבוצות המחקר מוצג בטבלה 1):

קבוצה 1 - השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי – הפעלת תוכנית "אי של הבנה" בליווי השתלמות הכוללת פרקטיקות מבוססות מחקר לקידום הבנת הנקרא ושימוש בממצאי המיפוי.

קבוצה 2 – השתלמות "אי של הבנה" – הפעלת תוכנית "אי של הבנה" בליווי השתלמות בסיסית בפרקטיקות מבוססות מחקר לקידום הבנת הנקרא ללא קבלת נתוני מיפוי כיתתי ופרטני.

קבוצה 3 – תוכנית "אי של הבנה" עם מיפוי ללא השתלמות – הפעלת תוכנית "אי של הבנה" וקבלת נתוני המיפוי הכיתתיים ללא השתלמות מלווה.

קבוצה 4 – תוכנית "אי של הבנה" ללא מיפוי וללא השתלמות – הפעלת תוכנית "אי של הבנה" ללא קבלת נתוני המיפוי וללא השתלמות בהשתלמות מלווה.

קבוצה 5 – ביקורת - קבוצת ביקורת פסיבית שבה המורים לא קיבלו את תוכנית "אי של הבנה", ולא השתתפו בהשתלמות המלווה אותה, וכן לא קיבלו את המשוב על ממצאי המיפוי.

במהלך השנה השנייה הועברה התוכנית "אי של הבנה" במסגרת פיילוט לשתי קבוצות מחקר, קבוצת מחקר שקיבלה את השתלמות "אי של הבנה" (קבוצה 2 לעיל), וקבוצת מחקר שקיבלה את תוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות (קבוצה 4 לעיל). לשתי קבוצות מחקר אלו לא נמסרו נתוני המיפוי הכיתתיים. בשנה השלישית הועברה התוכנית במסגרת מורחבת לשלוש קבוצות מחקר. קבוצת מחקר שקיבלה השתלמות מורחבת על התוכנית "אי של הבנה" ונתוני מיפוי (קבוצה 1 לעיל), קבוצת מחקר שקיבלה את תוכנית "אי של הבנה" ונתוני המיפוי ללא השתלמות (קבוצה 3 לעיל), וקבוצת ביקורת אשר לא קיבלה כלל את תוכנית "אי של הבנה" ואת ההשתלמות המלווה ולא את נתוני המיפוי (קבוצה 5 לעיל).

טבלה 1. פירוט תנאי קבוצות המחקר

תוכנית "אי של הבנה"	השתלמות מלווה	נתוני מיפוי
השתלמות אי של הבנה מורחבת-מיפוי	✓	✓
השתלמות אי של הבנה ללא מיפוי	✓	X
תוכנית אי של הבנה ומיפוי ללא השתלמות	X	✓
תוכנית אי של הבנה ללא מיפוי ללא השתלמות	X	X
ביקורת	X	X

מדגם והליך

מדגם המחקר נאסף במשך שנתיים, שנה"ל תשע"ח-תשע"ט. תהליך גיוס המשתתפים ואיסוף הנתונים נוהל על ידי מרכז המחקר, דוקטורנטית בחוג ללקויות למידה. את תהליך גיוס המשתתפים למחקר ליוותה המדריכה המחוזית לשפה הגב' אילנה מסט, אשר פעלה בשיתוף עם גורמים בפיקוח במשרד החינוך. באמצעות הגב' מסט נשלחו למנהלי בתי ספר מכתבי הסבר על המחקר. בתי הספר אשר הסכימו להשתתף במחקר העבירו לצוות המחקר את רשימת המורות אשר ישתתפו במחקר, ואלו חתמו על כתב הסכמה להשתתפותם. מכתבי הסכמה מטעם לשכת המדען הראשי הועברו להורי התלמידים בכיתות של המורות שהשתתפו במחקר. רק תלמידים שהוריהם חתמו על אישור הסכמה השתתפו בתהליך איסוף הנתונים במחקר. בסיום התהליך כלל מדגם המחקר 114 מורות המלמדות בכיתות ד-ה ב-33 בתי ספר, ו-2,352 תלמידיהן (לפירוט ראו נספח 2). חלוקת המשתתפים לקבוצות המחקר נעשתה על פי בקשתם של בתי הספר המשתתפים במחקר, בהתאם לצרכים ולהתחייבויות של כל בית ספר.

מורות אשר השתתפו בקבוצות המחקר אשר כללו השתתפות בהשתלמות, נרשמו להשתלמות דרך מרכזי פסג"ה. בשנת תשע"ח במסגרת קבוצת השתלמות "אי של הבנה" נפתחו שתי השתלמויות מורים. השתלמות יישובית בעיר "נשר" בה השתתפו מורות שפה בכיתות ד'-ה' מבתי הספר בעיר, וכן השתלמות במרכז פסג"ה בחיפה, אליה נרשמו מורות שפה בכיתות ד'-ה' מבתי ספר במחוז חיפה. בשנת תשע"ט נפתחו שתי קבוצות השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי, השתלמות אחת במרכז פסג"ה בקרית מוצקין, והשתלמות נוספת במרכז פסג"ה בחיפה, אליהן נרשמו מורות שפה בכיתות ד'-ה' מבתי ספר במחוז חיפה. כל השתלמות הייתה בהיקף 30 שעות הפרוסות על פני 10 מפגשים בני 3 שעות אקדמיות. צוות ההשתלמות כלל מנחה ראשית,

ומרצות משלימות, כולן דוקטורנטיות בחוג ללקויות למידה וחלק מצוות פיתוח התוכנית "אי של הבנה". מפגש הפתיחה בכל השתלמות הועבר יחד עם מנחת ההשתלמות על ידי אחת מצוות החוקרות ומפתחות תוכנית "אי של הבנה". שאר מפגשי ההשתלמות הועברו במודל הוראה משולב על ידי מנחת ההשתלמות ומרצה משלימה (בכל שיעור נכחו מנחת ההשתלמות ואחת מצוות המרצות המשלימות). בהשתלמות "אי של הבנה מורחבת-מיפוי, הועבר מפגש ההכשרה לניתוח ממצאי מיפוי על ידי אחת מצוות החוקרות אשר הובילה את מודל ניתוח ממצאי המיפוי. במפגש זה נערכו דיונים בקבוצות קטנות על ממצאי המיפוי הכיתתיים, אותם הנחו חוקרת נוספת מצוות המחקר, מרכזת המחקר, ומנחת ההשתלמות. במסגרת כל השתלמות נמסרו למורות המשתתפות חומרי ההוראה של תוכנית "אי של הבנה". מורות בקבוצות המחקר שקיבלו את תוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות קיבלו את חומרי ההוראה של התוכנית בתיקיה אישית, אשר נמסרה להן ידנית באופן אישי על ידי צוות המחקר. מסירת החומרים למורות נעשתה בשני שלבים. בשלב הראשון בתחילת השנה קיבלו המורות את חוברת מערכי השיעור של 10 יחידות ההוראה הראשונות של התוכנית; את חוברת מערכי השיעור של 10 היחידות הנוספות קיבלו המורות כחודשיים לאחר תחילת מערך המחקר. בנוסף, בתחילת השנה קיבלו כל המורות בקבוצות המחקר אשר קיבלו את התוכנית "אי של הבנה" קישור אישי לאתר ה"מודל" המלווה את התוכנית, אליו הועלו חומרי ההוראה האינטראקטיביים של התוכנית "אי של הבנה".

הנתונים לפני תחילת המחקר ובסופו נאספו בבתי הספר במהלך שעות הלימודים בתיאום של מרכזת המחקר, מול צוותי בתי הספר. בכל אחד משלבי המחקר, פעם ראשונה בתחילת שנת הלימודים ופעם שנייה בסופה, נערכו שלושה מפגשים כיתתיים שאורכם נע בין 60-90 דקות במסגרתם קיבל כל תלמיד חוברת עם מדדי המחקר אותה התבקש למלא באופן עצמאי. בנוסף, במסגרת איסוף הנתונים לפני תחילת המחקר, נערך עם כל תלמיד מפגש פרטני שאורכו כ-3 דקות, בו הוערכה יכולת הקריאה הקולית. תהליך איסוף הנתונים נערך על ידי צוות עוזרי מחקר שכלל סטודנטים ובוגרי תואר ראשון ושני בחינוך, אשר עברו הכשרה על ידי מרכזת המחקר. למורות אשר השתתפו במחקר נמסרו על ידי צוות המחקר שאלוני המחקר, אותן הן התבקשו למלא באופן עצמאי בזמן איסוף הנתונים מהתלמידים. מדדי התלמידים והמורות קודדו על ידי צוות של שתי עוזרות מחקר בעלות תואר ראשון ושני בחינוך.

הטמעה נאמנה למקור (Fidelity of Implementation)

מן הספרות ידוע כי גם כאשר מורה מביעה הסכמה להפעיל תוכנית התערבות בכיתה אין בכך ערובה כי התכנית תופעל הלכה למעשה ובצורה נאמנה למקור. לכן, על מחקר התערבותי לעקוב אחר אופן השימוש וההפעלה של התוכנית בכיתה ולעשות שימוש בכלים להבטחת הטמעה נאמנה (fidelity). הטמעה נאמנה של התוכנית מגבירה את הביטחון במסקנות המייחסות שינויים בקרב התלמידים להפעלת תוכנית ההתערבות. במחקר הנכחי נאמנות ההטמעה נבחנה ידי שני מדדים. מדד ההטמעה הכמותי עקב אחר מספר השיעורים שהועברו בפועל ומשך הזמן של כל שיעור בכיתות שבהן יושמה תוכנית "אי של הבנה". מדד ההטמעה האיכותני משלים את המדד הכמותני ומוודא שמטרות השיעור, רכיביו והמערך בכללותו הועברו בצורה נאמנה לתכנון שניתן למורה.

בדיקת הטמעה כמותית: במהלך תקופת העברת התוכנית (כ-12 שבועות) המורות תיעדו את מועד העברת כל השיעור ומשכו. מעקב זה התבצע בקרב שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הבקורת בהן קיבלו את החומרים. בדיקת הטמעה איכותנית: המדד פותח במהלך שנת תשע"ח על בסיס מדדי ההטמעה של בורדמן ושותפיו (Boardman et al., 2016). נערכה התאמה לתוכנית ההתערבות במחקר הנוכחי ובוצע מחקר פיילוט על מנת לבחון את ישימות המדד ודיוקו. לאור הממצאים נערכו התאמות נוספות, וגובש המדד הסופי לבחינת הטמעת מערכי השיעור של "אי של הבנה" (נספח 30). מדד זה כלל ארבעה מדדי הטמעה כלליים: (1) הטמעת מערך השיעור; (2) הטמעת הרכיבים העוסקים בפיתוח אוצר מילים; (3) הטמעת הרכיבים העוסקים בפיתוח אסטרטגיות הבנת הנקרא; (4) איכות ההוראה ויישום. הכשרת תצפיתנים: שישה עוזרי מחקר שהיו בעלי תואר שני או במהלך לימודיהם לתואר שני בחינוך שימשו כתצפיתנים להערכת ההטמעה. התצפיתנים קיבלו הכשרה על השימוש במדד ההטמעה, והשתתפו בסימולציות של הערכת הטמעה על בסיס סרטון של מערך השיעור על מנת לבסס מיומנויות תצפית והערכה. הליך: עוזרי המחקר הגיעו לכיתה בזמן העברת מערך השיעור במועד שהוסכם ותואם מול המורה ולאחר שקיבלו הסכמה להיות נוכחים בשיעור. למורה הוסברה מטרת התצפית. במהלך השיעור תיעדו התצפיתנים את מידת ההתאמה בין תכנית השיעור ובין יישומה על פני רשימה מובנית של רכיבים, שאותם הם דירגו מ-1 (אין התאמה) ל-5 (התאמה מושלמת). ממצאי ההערכה האיכותנית של ההטמעה מופיעים בנספח 6.

טבלה 2. כלי המחקר שהועברו לתלמידים על פי מועד העברתם

שם השאלון	העברה לפני התערבות	העברה אחרי התערבות
שאלון רקע דמוגרפי	V	-
מבחן שטף קריאה TOWRE	V	-
מבחן אוצר מילים אלול	V	V
מבחן אוצר מילים חרול	V	V
מבחן הבנת הנקרא פשט ודרש	V	V
מבחן הבנת הנקרא תמ"ר	V	V
שאלון אסטרטגיות הבנת הנקרא	V	V
שאלון דימוי עצמי בקריאה	V	V
שאלון הערכת תפיסת יכולת בלמידה בשיעורי שפה	V	V
שאלון ערך למידה בשיעורי שפה	V	V
שאלון רגשות אקדמיים בלמידה בשיעורי שפה	V	V

מדדי המיפוי

במסגרת מסירת נתוני המיפוי הכיתתיים, נאספו מהתלמידים המשתתפים במחקר מדדי שטף קריאה, אוצר מילים כללי והבנת הנקרא, אשר מהם הוכן עבור המורות מיפוי כיתתי של תפקודי אוריינות. כלי המחקר של מדדים אלו כללו:

שטף קריאה – שטף הקריאה הוערך באמצעות הגרסה העברית של מבחן *TOWRE* (Test Of Word Reading Fluency) (Wagner, Torgesen, & Rashotte 1999) שהותאמה לעברית על ידי קציר, קים ושיף (Katzir, Kim & Schiff, 2012). מטלה זו נועדה להערכת קריאה מואצת של מילים בודדות. המשתתפים התבקשו לקרוא במשך 45 שניות בקול ובקצב המהיר ביותר שלהם רשימה של 104 מילים לא מנוקדות (אשר מופיעות ברמת מורכבות וקושי עולה), המאורגנות בארבעה טורים. נמדדו מספר המילים אשר נקראו נכון ומספר הטעויות שנעשו בטווח הזמן של 45 שניות. מדד השטף חושב על פי מספר המילים הנכונות שנקראו ב-45 שניות ($\alpha = .95$).

אוצר מילים - מבחן אלול (Prior, Blicher & Shany, 2017) עובד על פי שני מבחנים מערכת אלול (Shatil, 2007), האחד מערכת מבחנים לכיתות א-ג והשני לכיתות ד-ו. מבחנים אלה בודקים אוצר מילים ברמת זיהוי. עבור כל מילה מודפסת מתבקשים התלמידים לבחור מתוך ארבעה איורים אפשריים איור

אחד המתאר בצורה הטובה ביותר את המילה. המבחנים אוחדו למבחן אחד אשר הועבר כפיילוט למדגם תלמידים מכיתות א-ו, 25 תלמידים בכל דרגת כיתה. נערך ניתוח של שכיחות התשובות לכל פריט, המילים דורגו מחדש על פי רמות שכיחות, ופריטים שבהם אחוזי ההצלחה היו נמוכים מאוד הוצאו מהמבחן. המבחן הסופי כלל 35 מילים בדרגת שכיחות משתנה בשפה העברית. מהימנות המבחן בשנת הפיילוט הייתה $\alpha = .708$ ובשנת המחקר $\alpha = .776$.

הבנת הנקרא - מבחן הבנת הנקרא פֶּשֶׁט וְדָךְֵשׁ (Shany & Blicher, 2017) (נספח 10). המבחן כלל ארבעה טקסטים – שניים מידעיים ושניים סיפוריים. הטקסטים נבחרו מתוך כמה גיליונות של העיתון 'עניינים' ועובדו על ידי עורכת לשונית, כך שיכללו מספר דומה של מילים. פיתוח שאלות רב-ברירה לכל טקסט נעשה בשיתוף פעולה עם מומחית לפיתוח שאלות רב-ברירה מ"המרכז הארצי לבחינות ולהערכה" (מאל"ו). השאלות כונו להערכת ההבנה בשתי רמות:

א. הבנה פשוטה – שאלות הבדקות איתור מידע בטקסט והיסקים מבוססי טקסט (Text-based inferences)

ב. הבנה מורכבת – שאלות הבדקות היסקים ואינטגרציה של תוכן הטקסט עם מידע מחוץ לטקסט, לרבות הידע הקודם של הנבדק או מידע מתוך קטע אחר.

שני טקסטים (אחד סיפורי והשני מידעי) הועברו בתחילת שנת המחקר הראשונה והשניים האחרים הועברו בסופה. ההעברה בשנה הפעלת המחקר הראשונה אפשרה לנתח את השאלות ולבחון את אחוזי ההצלחה בהן כדי שתהיה לתוצאות המבחן מהימנות גבוהה וכדי לאזן בין דרגות הקושי של הטקסטים.

מדדי תלמידים לפני ואחרי ההתערבות "אי של הבנה"

אוצר מילים

1. **מבחן אל"ל**. הועבר בשלב המיפוי. המבחן הועבר פעם אחת לפני תחילת ההתערבות, ופעם נוספת לאחר ההתערבות. חושב אחוז הדיוק עבור כל תלמיד.

2. **מבחן חרו"ת** (Sabag-Shushan, Yosefi, Katzir & Prior, 2018). מבחן להערכת אוצר מילים מסוגים שונים – מילות חשיבה, רגש ותוכן. מבחן זה פותח על בסיס רשימות מילים שגובשו (הסבר מפורט על פיתוח רשימות המילים והכלי, ראו נספחים 7 ו-8). המבחן מבחין בין שני סוגים של מילים: מילות רגש ומילים אקדמיות. למבחן שני נוסחים, בכל נוסח 25 מילים. בשני המבחנים מספר זהה של מילות רגש

ומילים אקדמיות, וכן מספר זהה של מילות רגש חיוביות ומילות רגש שליליות. לא נמצא הבדל ברמת הקושי בין הנוסחים.

בחלק הראשון של המטלה הוצגה לתלמידים מילת מטרה והם התבקשו לזהות את ההגדרה הנכונה מבין ארבע ההגדרות. בחלק השני הוצגה לתלמידים הגדרה והם התבקשו לזהות את המילה הנכונה מבין ארבע מילים. לאחר מכן חושב הציון הכללי ($\alpha=.809$) וכן הציון בכל סולם בנפרד לפי סוג אוצר המילים: אוצר מילים רגשי ($\alpha=.732$) ואוצר מילים אקדמי ($\alpha=.623$)

הבנת נקרא

1. מבחן פְּשֵׁט וְדָקֵשׁ (Shany & Blicher, 2017) הועבר בשלב המיפוי. בשלב זה, לפני התערבות קראו התלמידים טקסט סיפורי, "חודורוב רקדנית ראשית", שאורכו 420 מילים, ולאחר מכן ענו על עשר שאלות ($\alpha=.776$). נוסף על כך הם קראו טקסט מידעי, "קבלת האחר", שאורכו 403 מילים, ולאחר מכן הוצגו להם שמונה שאלות ($\alpha=.631$). מהימנות שני הטקסטים יחד: $\alpha=.793$. בשלב לאחר ההתערבות קראו התלמידים טקסט סיפורי, "מעשה טוב", שאורכו 382 מילים, וענו על 8 שאלות ($\alpha=.664$). נוסף על כך קראו התלמידים טקסט מידעי בנושא "צער בעלי חיים" שאורכו 378 מילים, וענו על עשר שאלות ($\alpha=.629$). מהימנות שני הטקסטים יחד: $\alpha=.77$
2. מבחן תמ"ר (Sabag-Shushan & Katzir, 2018). במטלה זו התבקשו התלמידים לקרוא ארבעה טקסטים קצרים (כ-145 מילים בטקסט בממוצע): שניים סיפוריים ושניים מידעיים. למבחן זה היו שני נוסחים ברמת קושי דומה (להסבר מפורט על פיתוח הכלי ראו נספח מספר 9). על כל טקסט נשאלו חמש שאלות: שאלה אחת להערכת היכולת לאתר מידע גלוי, שלוש שאלות להערכת היכולת לגבש היסקים מסוגים שונים (תכלית, מחשבות ורגש) ושאלה נוספת להערכת היכולת לגבש רעיון מרכזי. סה"כ 20 שאלות בכל המטלה. ממבחן זה גובשו שני סולמות:
 - סולם כולל: סך התשובות הנכונות (הבנה פשוטה והבנה מורכבת, $\alpha=.803$)
 - סולם לכל סוג טקסט: סך התשובות הנכונות בטקסטים מידעיים ובטקסטים סיפוריים (סה"כ 2 סולמות) (טקסט סיפורי $\alpha=.783$ וטקסט מידעי $\alpha=.689$)
3. שימוש באסטרטגיות בהבנת הנקרא - שאלון דיווח עצמי (שני, ליפקה ובלייכר 2017) - השאלון העריך אסטרטגיות הבנת הנקרא לפני הקריאה, במהלכה ואחריה, וכן אסטרטגיות מענה על שאלות הבנה.

הנבדקים התבקשו לדרג בסולם של 1–5 עד כמה השתמשו בכל אסטרטגיה בעת ביצוע מטלת הבנת הנקרא. ממוצע הדירוגים חושב עבור כל הפריטים. ($\alpha = .849$).

מדדים רגשיים:

1. **דימוי עצמי בקריאה** - שאלון תפיסה עצמית בקריאה (תורגם לעברית על ידי קספרסקי וקציר על בסיס Katzir et al., 2018 ; Chapman & Tunmer, 1995) - השאלון מורכב מ-12 היגדים העוסקים בתפיסה העצמית של הקורא את עצמו כקורא. התלמיד מתבקש לדרג כל אחד מהם בסולם של 1–5. עבור כל תלמיד חושב ממוצע הדירוגים. מהימנות הכלי: $\alpha = .0.766$.
2. **הערכת יכולת שליטה בלימודי שפה**: נמדדה באמצעות גרסה מקוצרת בת 4 פריטים של ה-Academic Control scale (Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001) ושל Self-Efficacy for Learning and Performance scale מתוך the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, 1991). השאלון העריך את תפיסת היכולת הסובייקטיבית של התלמיד בלמידה וביצוע משימות בשיעורי עברית. התלמיד מתבקש לדרג כל אמירה בסולם של 1–5. עבור כל תלמיד חושב ממוצע דירוגים מהימנות הכלי הייתה $\alpha = .84$.
3. **תפיסת ערך למידת שפה**: הוערכה באמצעות שאלון בן 7 פריטים מתוך the Task Value scale שב-the Subjective School-Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, 1991) ומתוך the Subjective School-Related Values Questionnaire (Steinmayr & Spinath, 2010). השאלון העריך את תפיסתו הסובייקטיבית של התלמיד לחשיבות והערך בלמידת שפה. התלמיד מתבקש לדרג כל אמירה בסולם של 1–5. עבור כל תלמיד חושב ממוצע דירוגים. מהימנות הכלי הייתה $\alpha = .86$.
4. **רגשות הישג בלימודי שפה Achievement Emotions** – שאלון להערכת רגשות בלמידה בשיעורי עברית בכיתה עובד על בסיס Peixoto, the Achievement Emotions Questionnaire for Pre-Adolescences (Mata, Monteiro, Sanches, & Pekrun, 2015). השאלון מכיל 15 היגדים המעריכים חמישה רגשות אקדמיים הנחווים לפני, במהלך ואחרי למידה בשיעורי עברית – שני רגשות חיוביים (הנאה וגאווה) ושלושה רגשות שליליים (חרדה, שעמום וחוסר אונים). התלמיד מתבקש לדרג כל אמירה בסולם של 1–5. עבור כל תלמיד חושב ממוצע דירוגים של כל רגש בנפרד. פרט לסולם חרדה, שמהימנותו הייתה $\alpha = .55$ מהימנות כל הסולמות הרגשיים נעה בין $\alpha = .73$ ל- $\alpha = .87$.

מדדי מורים

במחקר זה הועברו למורות שאלונים בתחומים של תפיסת מסוגלות, התפתחות אישית ומקצועית ותחושות מורה בעבודתו. חלק מהשאלונים הם סטנדרטיים וחלקם תורגמו והותאמו לצורך המחקר. רשימת שאלוני המורים מפורטת בטבלה 3 על פי מועד העברתם – לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות (לפירוט מלא על השאלונים בנספח 11. השאלונים מצורפים בנספחים 12-23).

טבלה 3. רשימת שאלוני מורים על פי מועד העברתם

שם השאלון	תיאור/הערה	העברה לפני השתלמות	העברה אחרי השתלמות
שאלון רקע דמוגרפי	רקע דמוגרפי	V	-
שאלון ידע מורים	<i>Magidin de Kramer, Masters, O'Dwyer, Dash & Russell, 2012</i> (תורגם והותאם לעברית)	V	V
שאלון אסטרטגיות	<i>Sampson, Linek, Raine & Szabo, 2013</i> תורגם והותאם לעברית	V	V
שאלון תפיסות	<i>Tschannen-Moran & Johnson, 2011</i> תורגם והותאם לעברית	V	V
שאלון תחושת המורה בעבודתו	<i>Pines, 2005; Schaufeli, ; Hackman, & Oldham, 1975; Bakker & Salanova, ; Kunter et al, 2008; 2006</i>	V	V
שאלון הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים	<i>Katzir, Kahn- Horwitz & Fuchs, 2016</i>	V	V
שאלון הערכת השתלמות תורגם והותאם לעברית	<i>Kauffeld & Grohmann, 2012</i>	-	V
שאלון מוטיבציה ליישום תכנים	<i>Osman & Warner, 2016; Warner & Osman, 2017</i> תורגם והותאם לעברית	-	V
שאלון למידת מורה תורגם והותאם לעברית	<i>Osman, 2017</i>	-	V

כלים פדגוגיים

לצורך מחקר זה פותחו כמה כלים פדגוגיים:

1. רשימות מילים אקדמיות לכיתות ד-ה (נספחים 24 ו-25).
2. תוכנית לקידום הבנת הנקרא – "אי של הבנה" -מצורפת בקובץ נפרד

תוכני הוראה בתוכנית ההתערבות "אי של הבנה"

מטרת חומרי הלימוד של התוכנית "אי של הבנה" היתה לספק תכנים עדכניים מלהיבים שעומדים בכל הדרישות של ההישגים הנדרשים בחינוך הלשוני. התוכנית נבנתה על בסיס חוויה שכל הכיתה נקלעת לאי בודד וכל מערכי השיעור עוסקים בהישרדות באי ובהיחלצות ממנו. על מנת לשרוד יחד על התלמידים לקרוא טקסטים שונים על הקשבה לסביבה, לאחר ולעצמי. תוך כדי קריאה לומדים תלמידים על אסטרטגיות שונות של הבנת הנקרא ונחשפים לערכים אוניברסליים חשובים כמו חברות ונתינה.

תכנים אלו של התוכנית "אי של הבנה" כללו רשימות של אוצר מילים אקדמי מומלץ להוראה, וכן יחידות הוראה בתחום הבנת הנקרא הכוללות טקסטים מידעיים וסיפוריים המותאמים לרמת הכיתה. חשוב להדגיש כי אין מדובר בתוכנית לימודים חדשה שנועדה להחליף את התוכניות הקיימות, אלא בתוכנית העשרה בהיקף בינוני של 20-25 שעות הוראה בכיתה. מערכי השיעור שפותחו כללו מצגות פתיחה מקוריות וצבעוניות ומערכי שיעור מתומללים עם פעילויות וטקסטים מלווים. כן חובר מאגר של שיעורי בית בשתי רמות קושי שהמורה תוכל להתאימם לרמות שונות של תלמידים.

בתוכנית "אי של הבנה" התרכזנו ראשית ברכיבי המודל הפשוט של הבנת הנקרא, כלומר בבניית אוצר מילים, בהקניית מיומנויות של הקשבה והבנת הנשמע ובשטף קריאה. מתוך מאגר המילים האקדמיות נבחרו כ-30 מילות מטרה שנכללו במערכי השיעור. מערכי השיעור כוללו חשיפה ישירה ועקיפה למילות המטרה (ראו פירוט במילון המילים המאירות במדריך למורה). המילים הללו נכללות בשיח הדבור בכיתה, והן מופיעות בטקסטים ובמטלות המלווים את התוכנית. בשיעורים מתקיים שיח על החשיבות של רכישת אוצר מילים רחב, והתלמידים נחשפים לאסטרטגיות של רכישת מילים לא ידועות מטקסט ולעבודה לשונית על המילים החדשות. בשונה מתוכניות בעולם המתמקדות לרוב במילים אקדמיות, בתוכנית זו מושם דגש נרחב על אוצר מילים רגשי. בתוכנית נלמדות בצורה ישירה ולא ישירה אסטרטגיות להבנת הנקרא לפני קריאת הטקסט, במהלך הקריאה ובעקבותיה. נבחרו טקסטים מגוונים מסוגות שונות המתייחסים לחוויות הקשורות להישרדות באי (לדוגמא, טקסט על גיין גודול, וטקסט מהספר אי-בוד של מירה לובה). במסגרת התוכנית גם כותבים התלמידים טקסטים הנשענים על החוויות והידע שצברו בתוכנית.

מקומו של התלמיד בתוכנית "אי של הבנה"

אחד החידושים החשובים בתוכנית הוא ההתייחסות למוטיבציה לקריאה כרכיב מרכזי בתהליכי הלמידה. התוכנית נבנתה בהתאם לעולם התוכן של התלמידים ובהתייעצות עימם לגבי התכנים שמעניינים אותם, והטקסטים שנבחרו הם בעלי משמעות עבורם. במהלך התוכנית התבקשו התלמידים לכתוב יומן, לדון עם

חבריהם בדילמות חברתיות, ולהעריך מבחינה רגשית את הלמידה שלהם. קולם של התלמידים נשמע גם ברפלקציות האישיות שהם התבקשו לכתוב. כן חשפה התוכנית את התלמידים לאוצר מילים רגשי רחב באופן ישיר. חשיפה זו מבוססת על האמונה כי עושר לשוני מאפשר ללומד לזהות ולאפיין רגשות, ולפיכך מקדם שיח מווסת ומדויק יותר בין התלמידים.

משימות הלמידה בתוכנית "אי של הבנה"

בתוכנית "אי של הבנה" יש התייחסות למשימות ההבנה הן מבחינה אקדמית והן מבחינה רגשית. התלמידים לומדים במהלך התוכנית על היסקים קוגניטיביים ורגשיים, על צירי זמן וצירי רגשות ועל מילים אקדמיות ורגשיות. המשימות משמשות לתרגול החומר הנלמד וגם מאפשרות לילד לקשר את חומר הקריאה לעולמו הפרטי. לדוגמה, קריאה על חבורת ילדים שנקלעה לאי בודד (מתוך הספר "אי-בוד" מאת מירה לובה), קריאה על אירוע חברתי מסעיר שהתרחש באי, וכתובה מרובה של חוויות אישיות בעקבות קריאה על נושא מסוים או בתגובה לדמויות שעליהן קראו.

השתלמויות המורים המלוות

על סמך מחקר עדכני בנושא השתלמויות ופיתוח ידע של מורים (Osman, 2017) נבנתה השתלמות למורים לכיתות ד-ה בנושא הבנת הנקרא. להשתלמות היו שלוש מטרות עיקריות:

(1) **פיתוח ידע עדכני על הבנת הנקרא**: הושם דגש על ביסוס ידע עדכני בתחום הבנת הנקרא ועל אוצר מילים, והמחקר העדכני תורגם בצורה מונגשת לידע מעשי בשדה החינוכי. ההתייחסות להבנת הנקרא הייתה מבחינה רב ממדית של רגש-קוגניציה ואוריינות תוך התמקדות בהבנת הנקרא ברמת קורא-טקסט-מטלה. נוסף על כך, המדריך למורה כלל מידע תאורטי ומעשי הרלוונטי להשתלמות בנושא הבנת הנקרא ואוצר מילים.

(2) **פיתוח פדגוגיה וידע יישומי**: פותחו חומרים עדכניים, איכותיים ומבוססי מחקר לפיתוח הבנת הנקרא, אוצר מילים ופדגוגיה, ואלו שולבו במערכי שיעור אשר ניתנו למורים וליוו את ההשתלמות. מערכי שיעור אלו אפשרו הדגמה של הוראת האסטרטגיות בהקשר של מערך שיעור, טקסט ופעילויות מגוונות.

(3) **מתן מקום לפן הרגשי של המורה**: בכל מפגשי ההשתלמות ניתן מקום לקולן של המורות ולפרקטיקה שלהן. הושם דגש על למידה ופיתוח מקצועי מתוך הנאה ועל פיתוח יכולות רפלקטיביות בקרב המורים. ההשתלמות כללה עשרה מפגשים שעסקו בפיתוח הבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתות ד-ה, והיא ליוותה את יישום השיעורים בכיתות לאורך השנה, כך שניתן מקום להעלאת אתגרים, קשיים ותחושות של המורה. בכל אחד מעשרת מפגשי ההשתלמות ניתנה התייחסות לכל שלוש המטרות.

מבנה כל אחד מהמפגשים :

1. קולות המורים
2. נושא 1: רקע תאורטי + מערך שיעור פדגוגי
3. נושא 2: רקע תאורטי + מערך שיעור פדגוגי
4. קולות המורים: רפלקציה על שהוצג במפגש תוכנית ההשלמה.

המבנה המפורט וסילבוס ההשתלמות מוצג בנספח 29 .

תוכנית ההשתלמות

ההשתלמות הבסיסית (בשנת הפיילוט) התמקדה בהקניית פרקטיקות מבוססות מחקר לקידום הבנת הנקרא, שהתבססו על התפיסה הרב-רכיבית והתמקדו בתשתית הלשונית והמטא-קוגניטיבית של תהליכי הבנת הנקרא. בתחום הלשוני הוצגו בהשתלמות כלים להקניית ידע על הקשרים השונים בין מילים ומושגים – מילים נרדפות, הפכים, חפיפה חלקית במשמעות ומילים בעלות יותר ממשמעות אחת, הרווחות מאוד בעברית. בתחום זה הוצגו בהשתלמות גם כלים להקניית אסטרטגיות להתמודדות עם מילה לא מוכרת בטקסט (Allen, 2007). בתחום המטא-קוגניטיבי התמקדה התוכנית בדרכים להוראה מפורשת של אסטרטגיות הבנת נקרא, בפרט אסטרטגיות טרום-קריאה (כגון העלאת ידע קודם על הנושא וניבוי); אסטרטגיות של קריאה פעילה (כגון ניטור ההבנה וקישור הידע העולה מן הטקסט לידע קודם במהלך הקריאה); ואסטרטגיות של תום הקריאה (כגון סיכום, אינטגרציה והיסק) (RAND, 2002). במסגרת ההשתלמות המורים נחשפו ליחידות הוראה מובנות, המגלמות בתוכן את תוכני ההשתלמות שיוכלו ליישם בכיתותיהם.

ההשתלמות המורחבת (בשנת המחקר) כללה את תוכני ההשתלמות הבסיסית, ונוסף על כך יחידת השתלמות ספציפית המתמקדת באופן השימוש בנתוני המיפוי לבחירה מיטבית של פרקטיקות הוראה, לדוגמה בניית פרופילים של תלמידים שונים. ההשתלמות הייתה בהיקף של 30 שעות המוכרות לגמול השתלמות מורים.

הדרכה לשימוש בנתוני המיפוי

כשבועיים לפני מפגש ההשתלמות נשלח למורות דף הכנה לקראת המפגש על נתוני המיפוי. הן נתבקשו לחשוב מיהם שלושת התלמידים החזקים ביותר בכיתתם בתחומי האוריינות ומיהם שלושת התלמידים החלשים ביותר בתחומים אלו. כן התבקשו המורות לציין מהן נקודות הקושי העיקריות בכיתתם ומהן נקודות החוזק בתחומים של שטף קריאה, אוצר מילים והבנת הנקרא. עבודת הכנה זו נועדה למקד את הדיון בממצאי המיפוי במהלך המפגש הייעודי.

כשבוע לפני מפגש ההשתלמות למיפוי קיבלו המורות את הנתונים בקובץ אקסל אשר דומה במבנהו ובצורתו לקבצים של ה"מיצ"בית". קובץ נתוני המיפוי הוכן לכל מורה על ידי מרכזת המחקר, ובאמצעותו ניתנה לכל מורה תמונת תפקוד כיתתית אשר כללה מיפוי גרפי של הכיתה בכל אחד מהמדדים (שטף קריאה, אוצר מילים, הבנה פשוטה, הבנה מורכבת וציון הבנה כולל) מבחינת שיעור התלמידים בכל רמת תפקוד (נמוך, ממוצע וגבוה) ומיפוי גרפי של כל תלמיד ביחס לממוצע הכיתתי (תפקוד נמוך או גבוה מהממוצע הכיתתי). נוסף על כך נמסרה למורים חוברת הסבר על נתוני מיפוי (נספח 27). חשוב לציין שהמורים קיבלו רק את נתוני המיפוי של הילדים שהוריהם אישרו את השתתפותם במחקר (ומספר זה השתנה מכיתה לכיתה).

מפגש ההדרכה בתחום המיפוי נערך במפגש הרביעי של ההשתלמות. במהלך המפגש ניתנה הרצאה ("מצגת במפגש לקבוצה המקבלת השתלמות למיפוי" – מצורפת בנספח 26) שבה הושם דגש על הרציונל התאורטי לבחירת מדדי המיפוי בהתאם למודל הפשוט לקריאה והמודל הרב-רכיבי של הבנת הנקרא. במפגש הוצגו תיאורי מקרים של ילדה הקוראת באופן תקין וילדה המגלה קשיים בקריאה, והמורים התבקשו להביע את התרשמותן מהקריאה הקולית. הוצגה הבחנה בין ההתרשמות לבין נתוני התפקוד של ילדות אלה. בהמשך ניתן הסבר על האופן שבו נקבעות רמות התפקוד במדדים השונים ועל האופן שבו מנותחים ממצאי המיפוי.

הושם דגש על משמעות הנתונים של מיפוי הכיתה – הבנה של מוקדי החוזק והקושי בכיתה כולה ובהתאם לכך הבנה לגבי תחומים שיש לשים עליהם דגש. בהיבט של מיפוי הלומד הוסברו אפשרויות שונות לפירוש של תפקוד תלמידים מתקשים ולהבנת הפרופיל שלהם, תוך הבהרה כי נקודת ההתייחסות היא ממוצע התפקוד של הכיתה. הוסבר כי יש תלמידים שתפקודם נמוך בשלושת הרכיבים – אוצר מילים, שטף והבנה – אחרים מגלים רמת תפקוד גבוהה בכל הרכיבים, ולאחרים תפקוד נמוך במדד אחד. הוצעו למיפוי פרשנויות במונחים פשוטים כמו "התלמיד קורא מהר, אינו מבין מה הוא קורא ואוצר המילים שלו נמוך"; או "התלמיד קורא לאט, אינו מבין, ואוצר המילים שלו נמוך".

בחלקו השני של המפגש חולקו המורים לקבוצות קטנות (על פי בתי ספר), וכל קבוצה הונחתה על ידי אחת מצוות ההנחייה. נערך דיון עם המורים על מידת ההלימה בין נתוני המיפוי לבין תפיסותיהן לגבי יכולות התלמידים בכיתותיהן. נערכו דיונים על מצבים שבהם נתוני המיפוי התאימו לתפיסות לעומת מצבים שבהם הנתונים היו שונים מהתפיסות, "הפתעות לטובה או לרעה".

בסיכום המפגש נערכו דיונים על הפעילויות שמציעה התוכנית להוראה דיפרנציאלית המותאמת לחוזקות ולקשיים של כל תלמיד. בחוברת "התאמת ההתערבות לנתוני המיפוי" (ראה נספחים 27 ו-28) שנמסרה למורים נכתב היכן ניתן המענה ברמת התוכנית "אי של הבנה". בחוברת מוצגות פעילויות לפיתוח שטף, אוצר

מילים והבנת הנקרא תוך שילוב של פעילויות כיתתיות ותגבור בשיעורי בית. הודגש כי עבודת ההכנה של המורים היא בחירה ממגוון פעילויות קיימות והתאמה של הפעילויות לילדים – איזה ילד צריך איזו פעילות. עוד הוצע כי לילדים מסוימים נדרש יותר זמן הוראה וכי יש לשים לב אליהם ולתת להם משובים חיוביים לחיזוק.

לסיכום, בדיונים הודגש כי התוכנית "אי של הבנה" מיועדת לכל תלמידי הכיתה וכי מצוינות המורים באה לידי ביטוי בקידום הילדים כולם, כולל הילדים הנמצאים בקצוות ההתפלגות הכיתתית – המצטיינים והחלשים.

ממצאים

תלמידים

השנה הראשונה לאיסוף נתוני המחקר, שנת תשע"ח, הוגדרה כשנת פיילוט, ובה נאספו נתונים על 1,024 תלמידים של 41 המורות אשר השתתפו במחקר בשנה זו. נוסחים שונים של כלי המחקר חולקו אקראית לכל כיתה. בתום שנת פיילוט זו לאחר ניתוח הנתונים, נבחרו נוסחים קבועים לכלי המחקר לשני שלבי המחקר - לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות. נוסחים אלו הועברו בצורה אחידה לכל 1,333 התלמידים של 70 המורות שהשתתפו במחקר בשנת איסוף הנתונים השנייה, תשע"ט.

בניתוח הנתונים נתייחס לכל שנה בנפרד, היות שהיו הבדלים משנת הפיילוט לשנת איסוף הנתונים השנייה בתכני ההתערבות, בכלים, ובהשתלמויות עצמן. שנת הפיילוט אפשרה את תיקוף התוכנית "אי של הבנה" וביסוסה. כמו כן, שימשה שנת הפיילוט לבנייה דיאלקטית (בשיתוף עם השדה) של תכנים פדגוגיים מותאמים לכיתות ד' ו-ה'.

ממצאי הפיילוט שנאספו על שתי קבוצות מחקר (קבוצת השתלמות "אי של הבנה" וקבוצת "אי של הבנה" ללא השתלמות) מוצגים בנספח 3. בשנה זו עקב קשיים עם היתרי המדען נמסרו למורות ממצאי המיפוי בשלב מאוחר בשנת הלימודים, אשר לא אפשר שימוש מיטבי בהם לצרכי הוראה והתערבות כפי שתוכנן במחקר. משנת הפיילוט הופקו מספר תובנות חשובות. ראשית, המורות שהשתתפו בשנת מחקר זו העלו קושי אתי באי מסירת נתוני מיפוי למורות כאשר הם נאספים על הילדים. בעקבות כך ובהסכמת הועדה המלווה, בשנה השנייה כל המורות שקיבלו את חומרי התוכנית "אי של הבנה" קיבלו גם את נתוני המיפוי של תלמידיהן. שנית, נערכו התאמות ותיקונים לכלים החדשים שנבנו לצרכי המחקר, על מנת להעלות את המהימנות שלהם, וליצור גרסאות שיותר רגישות למדידת התפתחות לאורך זמן. לשם כך פיתחנו והוספנו כלי נוסף להערכת הבנת הנקרא, מבחן תמ"ר. לבסוף, במהלך שנת הפיילוט הוחלט להוסיף כלי מחקרי המעריכים רגשות אקדמיים של תלמידים, המותאמים להלך הרוח של תוכנית "אי של הבנה".

ניתוח הנתונים המוצג בדוח מתמקד בשנה השנייה של איסוף נתוני המחקר וכולל שלוש קבוצות: קבוצת מחקר השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי (המורות קיבלו את תוכנית "אי של הבנה", את נתוני המיפוי והשתתפו בהשתלמות); קבוצת מחקר תכנית "אי של הבנה" (המורות קיבלו את תכנית "אי של הבנה" ואת נתוני המיפוי, אך לא השתתפו בהשתלמות); קבוצת ביקורת (המורות לא קיבלו את תכנית "אי של הבנה", לא את נתוני המיפוי ולא השתתפו בהשתלמות).

תיקוף המודל הרב רכיבי – מתאמים בין מדדי קריאה לבין מדדים לשוניים ורגשיים

ראשית על מנת לתקף את הרכיבים הלשוניים והרגשיים שנכללו בתוכנית אי של הבנה, חישובו מתאמים בין

מדדי המחקר שנאספו לפני ההתערבות (טבלה 2). בנוסף נבדקו מתאמים גם בתום המחקר בקרב כל

התלמידים משתתפי המחקר (טבלה 3).

טבלה 4: מתאמים בין מדדי המחקר לפני ההתערבות

שטף קריאה TOWRE	אוצר מילים אלו"ל	אוצר מילים חירות	הבנת הנקרא (פֶּשֶׁט וְדָרֶשׁ)	הבנת הנקרא (תמ"ר)	אסטרטגיות הבנת הנקרא
אוצר מילים אלו"ל	.375**	-			
מבחן אוצר מילים חרו"ת	.441**	.592**	-		
הבנת הנקרא (פֶּשֶׁט וְדָרֶשׁ)	.385**	.501**	.672**	-	
הבנת הנקרא (תמ"ר)	.417**	.555**	.684**	.695**	-
אסטרטגיות הבנת הנקרא	.114**	.117**	.132**	.13**	.082**
דימוי עצמי בקריאה	.307**	.306**	.356**	.342**	.336**
חרדה לפני ביצוע משימת הבנת הנקרא	-.226**	-.230**	-.249**	-.21**	-.207**
תפיסת יכולת בלמידת שפה	.401**	.398**	.452**	.400**	.419**
תפיסת ערך למידת שפה	.096**	.067*	.077**	.108**	.059*
חוסר אונים	-.372**	-.401**	-.446**	-.422**	-.411**
חרדה	-.188**	-.278**	-.245**	-.209**	-.222**
שעמום	-.119**	-.100**	-.110**	-.158**	-.092**
הנאה	0.03	0.05	0.03	.074*	0.01
גאווה	.133**	.123**	.117**	.137**	.096**

טבלה 5: מתאמים בין מדדי המחקר אחרי ההתערבות בקרב התלמידים

אסטרטגיות הבנת הנקרא	הבנת הנקרא (תמ"ר)	הבנת הנקרא (פֶּשֶׁט וְדֶרֶשׁ)	אוצר מילים חרו"ת	אוצר מילים אלו"ל	
				-	אוצר מילים אלו"ל
			-	.617**	אוצר מילים חרו"ת
		-	.647**	.509**	הבנת הנקרא (פֶּשֶׁט וְדֶרֶשׁ)
	-	.657**	.626**	.517**	הבנת הנקרא (תמ"ר)
-	.120**	.109**	.183**	.110**	אסטרטגיות הבנת הנקרא
.581**	.357**	.297**	.379**	.335**	דימוי עצמי בקריאה
-.099**	-.226**	-.171**	-.225**	-.276**	חרדה לפני ביצוע משימת הבנת הנקרא
.545**	.416**	.367**	.475**	.430**	תפיסת יכולת בלמידת שפה
.650**	.178**	.146**	.149**	.092**	תפיסת ערך למידת שפה
-.302**	-.392**	-.370**	-.441**	-.354**	חוסר אונים
-.202**	-.267**	-.210**	-.276**	-.282**	חרדה
-.423**	-.139**	-.082**	-.064*	-0.04	שעמום
.584**	.106**	.078**	0.05	0.04	הנאה
.632**	.159**	.156**	.185**	.146**	גאווה

המתאמים המוצגים בשתי התקופות מעידים כי שטף קריאה ושני מבחני אוצר מילים הינם במתאמים חזקים עם שני מדדי הבנת הנקרא. בהמשך, בשלב לפני ההתערבות נבחנה התרומה של שני מבחני אוצר המילים לניבוי הבנת הנקרא בשני מדדי הבנת הנקרא אשר פותחו לצרכי מחקר זה, בפיקוח על שטף הקריאה (תרשים 1). לשם כך נערכה רגרסיה לינארית בצעדים, בצעד הראשון הוכנס המשתנה שטף קריאה בשיטת Enter ולאחריו הוכנסו מבחני אוצר המילים (חרו"ת ואלו"ל) פעם מבחן אחד ראשון ופעם השני על מנת לראות למי יש תרומה חזקה יותר לניבוי הבנת הנקרא. **במבחן תמ"ר** הממצאים הראו כי כלל המשתנים : שטף קריאה, מבחן חירות ומבחן אלו"ל תורמים יחדיו באופן מובהק 51% להסבר השונות של הבנת הנקרא $(F_{(3,965)}=332.619, p<0.01)$. כמו כן, נמצא כי לאחר פיקוח על שטף הקריאה $(\beta=0.122, p<0.01)$, מבחן חירות אשר פותח במיוחד לצרכי המחקר תרם בצורה משמעותית יותר ממבחן אלו"ל בצעד השני ועל כן הממצאים המוצגים מתקמדים בו בצעד השני. כאשר מבחן תמ"ר הוכנס בצעד השני הוא הוסיף באופן מובהק עוד 30.5%

להסבר השונות של הבנת הנקרא ($\beta=0.510, p<0.01$), ואילו מבחן אלול"ל אשר הוכנס בצעד השלישי הוסיף

באופן מובהק רק עוד 2% לשונות המוסברת ($\beta=0.196, p<0.01$).

במבחן הבנת נקרא פֶּשֶׁט וּדְרָשׁ עלו ממצאים דומים. כלל המשתנים: שטף קריאה, מבחן חרו"ת ומבחן אלול"ל

תורמים יחדיו באופן מובהק 47.2% להסבר השונות של הבנת הנקרא ($F_{(3,1090)} = 325.679, p=0$). כמו כן, נמצא

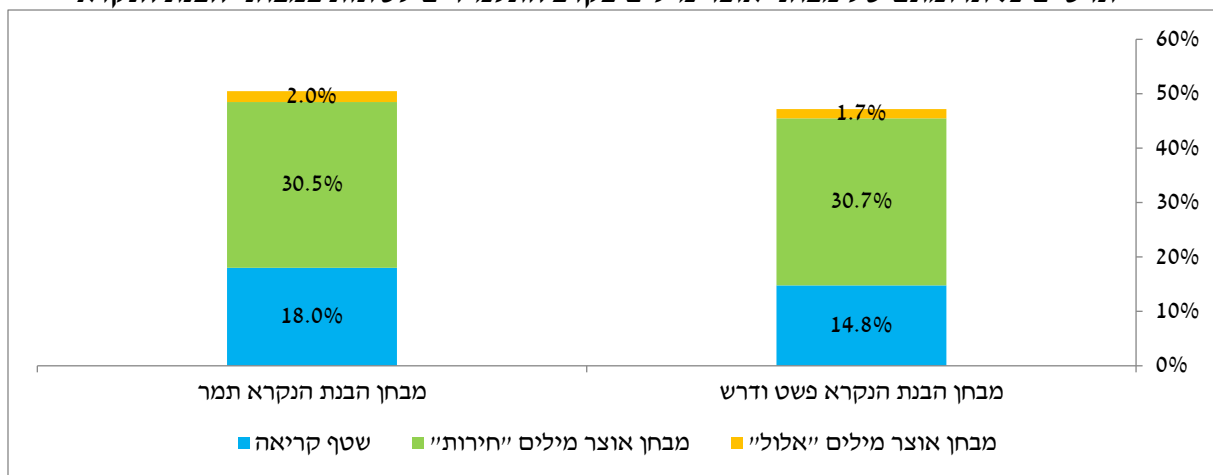
כי לאחר פיקוח על שטף הקריאה ($\beta=0.386, p=0$), מבחן חרו"ת הוכנס למודל בצעד השני והוסיף באופן

מובהק עוד 30.7% להסבר השונות של הבנת הנקרא ($\beta=0.613, p=0$), ואילו מבחן אלול"ל הוכנס בצעד השלישי

הוסיף באופן מובהק רק עוד 1.7% לשונות המוסברת ($\beta=0.166, p=0$). כפי שניתן לראות בתרשים 1, עיקר

השונות של הבנת הנקרא בשני מבחני הבנת הנקרא מנבא מבחן חרו"ת.

תרשים 1: תרומתם של מבחני אוצר מילים בקרב התלמידים לשונות במבחני הבנת הנקרא



מאחר ושני מדדי הבנת הנקרא אלו נמצאו במתאם גבוה הן לפני ההתערבות ($r_{(1214)} = 0.695, p=0$) והן אחרי ההתערבות ($r_{(1115)} = 0.657, p=0$), ותוצאות הרגרסיה המוצגות לעיל הניבו ממצאים דומים, חושב מדד הבנת נקרא המבוסס על שני המבחנים. יתר הניתוחים בפרק הממצאים מתייחסים למדד משותף זה.

שיפור בהישגי התלמידים לאחר ההתערבות: השוואה לרוחב קבוצות המחקר

לאחר תיקוף הכלים וחשיבותם להבנת הנקרא בקרב תלמיד כיתות ד' ו-ה' (ממוצעים וסטיות תקן של מדדי המחקר לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות בכל קבוצה מוצגים בטבלה 6), כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה ולבחון הבדלים אפשריים בין הקבוצות בהתקדמות במדדי המחקר חושבו gain scores (פער בין תפקוד בטרם ההתערבות ותפקוד עם תום ההתערבות) עבור כל אחד ממדדי המחקר, ועליהם נערך ניתוח שונות חד כיווני. הבדלים מובהקים סטטיסטית נמצאו בין קבוצות המחקר בכל מדדי המחקר. לבדיקת מקור ההבדלים נערך ניתוח המשך מסוג בונפרוני (הנתונים מוצגים בטבלה 6).

טבלה 6: הבדלים בין קבוצות המחקר של התלמידים לפני ואחרי ההתערבות

גודל אפקט η^2	בונפרוני	F (GS)	C קבוצת ביקורת N=190	B תוכנית "אי של הבנה" מיפוי ללא השתלמות N=468	A השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי N=631		
			M (SD)	M (SD)	M (SD)		
$\eta^2 = .006$	A>B *	$F_{(2,1045)}=3.373$ $p>.05$	67.88 (15.22)	68.28 (13.36)	66.19 (14.43)	לפני	אוצר מילים "אלו"ל"
			72.02 (14.62)	72.11 (12.43)	70.74 (13.92)	אחרי	
			3.76 (8.76)	3.49 (10.31)	5.16 (10.19)	Gain score	
$\eta^2 = .029$	A>B * A>C *** B>C ***	$F_{(2,1049)}=15.428$ $p=0$	67.66 (20.5)	64.56 (18.13)	61.64 (20.34)	לפני	אוצר מילים חרו"ת
			70.08 (19.97)	71.03 (19.45)	71.51 (20.69)	אחרי	
			1.37 (13.85)	6.82 (16.57)	9.42 (15.06)	Gain score	
$\eta^2 = .053$	A>C *** B>C ***	$F_{(2,1191)}=33.336$ $p=0$	61.3 (25.57)	55.23 (23.40)	55.96 (23.54)	לפני	הבנת הנקרא – פשט ודרש
			53.67 (25.02)	61.89 (23.21)	62.05 (24.03)	אחרי	
			-9.21 (25.26)	6.41 (22.44)	6.06 (21.67)	Gain score	
$\eta^2 = .024$	A>C *** B>C ***	$F_{(2,1031)}=12.810$ $p=0$	57.07 (25.59)	54.15 (24.01)	52.75 (23.52)	לפני	הבנת הנקרא – תמ"ר
			52.64 (24.96)	56.00 (22.01)	56.49 (22.83)	אחרי	
			-6.90 (22.8)	1.87 (20.11)	2.95 (19.73)	Gain score	
$\eta^2 = .047$	A>C *** B>C ***	$F_{(2,1195)}=29.148$ $p=0$	57.37 (25.21)	52.61 (23.32)	52.73 (22.72)	לפני	הבנת הנקרא (משולב)
			49.11 (25.04)	56.62 (22.57)	56.61 (24.03)	אחרי	
			-9.9 (25.51)	3.97 (20.91)	3.77 (20.69)	Gain score	
$\eta^2 = .019$	A>C ** B>C ***	$F_{(2,1027)}=9.983$ $p=0$	3.79 (.66)	3.73 (.72)	(.67)13.8	לפני	אסטרטגיות הבנה
			3.58 (.81)	3.86 (.79)	(.77)13.8	אחרי	
			-0.20 (.75)	0.11 (.76)	0.01 (.69)	Gain score	
$\eta^2 = .011$	B>C **	$F_{(2,1046)}=5.819$ $p<.01$	3.88 (.62)	3.84 (.67)	3.9 (.64)	לפני	דימוי עצמי בקריאה
			3.72 (.76)	3.86 (.63)	3.84 (.67)	אחרי	
			-0.18 (.75)	0.02 (.63)	-0.05 (.53)	Gain score	

באוצר המילים הכללי במבחן "אלו"ל, נמצא כי התלמידים בקבוצת המחקר שכללה השתלמות מורות (M=5.16, SD=10.19), השתפרו יותר מאשר בקבוצת התלמידים בקבוצת המחקר שבה המורות לא השתתפו בהשתלמות (M=3.49, SD=10.31).

באוצר המילים במבחן "חרו"ת, נמצא כי השיפור של התלמידים בקבוצת המחקר שכללה השתלמות מורות (M=9.42, SD=15.06), וכן של התלמידים בקבוצת המחקר שלא כללה השתלמות מורות (M=6.82, SD=16.57), היה גבוה יותר מאשר השיפור של התלמידים בקבוצת הביקורת (M=1.37, SD=13.85). **בהבנת הנקרא**, השיפור של התלמידים בקבוצת המחקר שכללה השתלמות מורות (M=3.77, SD=20.69), וכן של התלמידים בקבוצת המחקר שלא כללה השתלמות מורות (M=3.97, SD=20.91) היו גבוהים יותר משל התלמידים בקבוצת הביקורת (M=-9.9, SD=25.51).

בדיווח על מידת השימוש **באסטרטגיות הבנת הנקרא**, השיפור של התלמידים בקבוצת המחקר שכללה השתלמות מורות (M=.075, SD=.69), וכן של התלמידים בקבוצת המחקר שלא כללה השתלמות מורות (M=.11, SD=.76) היו גבוהים יותר משל התלמידים בקבוצת הביקורת (M=-.2, SD=.75). לבסוף, השיפור **בדימוי עצמי בקריאה** של התלמידים בקבוצת המחקר שכללה השתלמות מורות (M=-.05, SD=.53) היה גבוה יותר משל התלמידים בקבוצת הביקורת (M=-.18, SD=.75).

שיפור בהישגי התלמידים: השוואה בין דוברי עברית כשפת אם לבין דו-לשוניים

בהמשך בחנו באופן ממוקד את ביצועיהם של התלמידים הדו-לשוניים (פירוט הנתונים הסטטיסטיים לפני ואחרי ההתערבות בקרב דוברי עברית שפת אם ודו-לשוניים מצורף בנספח 4). במדגם כולו, התלמידים הדו-לשוניים הגיעו בתחילת המחקר (לפני ההתערבות) להישגים נמוכים יותר באופן מובהק במבחן אוצר מילים כללי (אלו"ל), במבחן אוצר מילים אקדמי ורגשי (חרו"ת), בציון הבנת הנקרא וכן בשטף הקריאה. לעומת זאת, דפוסי התגובה להתערבות במסגרת תוכנית "אי של הבנה" בקרב התלמידים הדו-לשוניים היו זהים לאלה שתוארו לעיל עבור המדגם כולו. בפרט, ניתוחי שונות דו-גורמי על ציוני השיפור, הן במבחן אוצר מילים חרו"ת והן בהבנת הנקרא, מצאו רק אפקט עיקרי לקבוצת המחקר, ללא אפקט עיקרי להשוואה בין חד-לשוניים ודו-לשוניים, וללא אינטראקציה (שניהם $p > .18$). ממצא זה מעיד על כך כי הישגיהם של התלמידים הדו-לשוניים הושפעו מן השילובים השונים של תכנית "אי של הבנה", השתלמויות להכשרת המורים ונתוני המיפוי באותו האופן שבו השפיעו אלו על כלל המדגם.

הנתונים הנ"ל מעידים על שיפור גבוה יותר בקרב תלמידים בקבוצות המחקר אשר קיבלו את תוכנית "אי של הבנה" ונתוני המיפוי, הן בקרב הקבוצה שכללה את ההשתלמות והן בקרב הקבוצה שלא כללה השתלמות – ביחס לתלמידים בקבוצת הביקורת, אשר לא קיבלו כלל את תוכנית "אי של הבנה" ואת נתוני המיפוי.

השפעה של תכנית ההתערבות על התקדמות של לומדים מתקשים

כדי לבחון לעומק את תרומתם של תוכנית "אי של הבנה" ונתוני המיפוי אוחדו שתי קבוצות המחקר להשוואה אל מול קבוצת הביקורת: (א) קבוצת התערבות - קבוצה שקיבלה את תוכנית "אי של הבנה" (עם וללא השתלמות המורה) ונתוני מיפוי, (ב) קבוצת ביקורת אשר לא קיבלה את תוכנית התערבות ולא את נתוני המיפוי. ציוני Z חושבו עבור הציון במבחן אוצר מילים "חרו"ת" ועבור הציון במדד הבנת הנקרא המשותף לפני ואחרי ההתערבות. על פי מודל RTI (תגובה להתערבות) חולקו התלמידים לרמות, כך שתלמידים שציוני ה-Z שלהם היו מעל אחוזון 25 שויכו ל-נדבך 1, ומהווים את התלמידים שמתפקדים כמצופה מגילם באמצעות הוראה במסגרת הכיתתית. תלמידים באחוזון 16-25 שויכו לנדבך 2, ונחשבים לתלמידים שההוראה במסגרת הכיתתית אינה מספקת עבורם והם זקוקים להתערבות נוספת בקבוצות קטנות. תלמידים מתחת לאחוזון 16 שויכו לנדבך 3; תפקודם הוא הנמוך ביותר ביחס לגילם, והם זקוקים להתערבות פרטנית. בתרשים 2 מוצגת חלוקת התלמידים לנדבכים בכל אחת משלוש הקבוצות לפני ההתערבות ואחריה במבחן אוצר מילים "חרו"ת", ובתרשים 3 מוצגת החלוקה במדד הבנת הנקרא המשותף. מבחני t העלו כי אין הבדל בין החלוקה לנדבכים בשלב לאחר ההתערבות בין תלמידים בדרגת כיתה ד' ובדרגת כיתה ה'. לפיכך יוצגו הנתונים ללא חלוקה לדרגת כיתה.

במבחן אוצר מילים "חרו"ת בקבוצת המחקר נמצא אחוז גבוה יותר של תלמידים אשר משויכים לנדבך 1

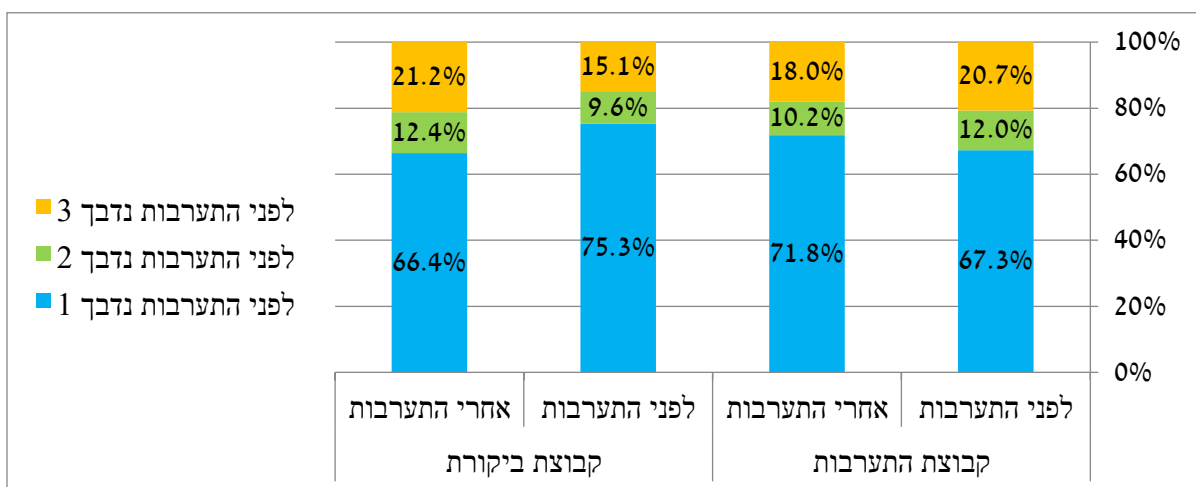
ואחוזים נמוכים של תלמידים המתקשים משויכים לנדבך 3 בתום שנת הלימודים, בהשוואה לקבוצת הביקורת. בבדיקה מעמיקה של התפלגות התלמידים בתוך כל אחד משלושת הנדבכים (Balu, Zhu, Doolittle, Schiller, Jenkins, & Gersten, 2015) עלה כי בקבוצת המחקר, 91.2% מהתלמידים שהשתייכו בתחילת ההתערבות לנדבך 1 נשארו בנדבך 1 גם לאחר סיום תוכנית ההתערבות "אי של הבנה". בקבוצת הביקורת לעומת זאת, נשארו בנדבך 1 75%- מהתלמידים, 3.9% השתייכו לנדבך 2 ו-21.1% השתייכו בסוף השנה לנדבך 3.

מתוך התלמידים בקבוצת המחקר אשר השתייכו בתחילת לנדבך 2, 48.2% מהתלמידים שיפרו את הישגיהם והשתייכו בסוף התוכנית לנדבך 1, 16.1% נשארו ב-נדבך 2 ו-35.7% השתייכו לנדבך 3. בקבוצת הביקורת,

לעומת זאת, אף תלמיד לא נשאר בנדבך 2; 42.9% מהתלמידים שהשתייכו ל-נדבך 2 בתחילת השנה שיפרו את הישגיהם ועברו לנדבך 1, ו- 57.1% השתייכו בסוף השנה לנדבך 3.

לבסוף, בקרב התלמידים אשר השתייכו בתחילת השנה לנדבך 3, קרי היו בתחילתה ברמת התפקוד הנמוכה ביותר, בקבוצת המחקר, 29.5% מהתלמידים שיפרו את הישגיהם והשתייכו בסוף התוכנית לנדבך 1 17.9% השתייכו לנדבך 2 ו-52.6% נשארו גם בסוף התוכנית בנדבך 3 בקבוצת הביקורת, 9.1% מהתלמידים שיפרו את הישגיהם והשתייכו בסוף השנה לנדבך 1, 27.3% השתייכו לנדבך 2, ו-63.6% נשארו גם בסוף השנה בנדבך 3.

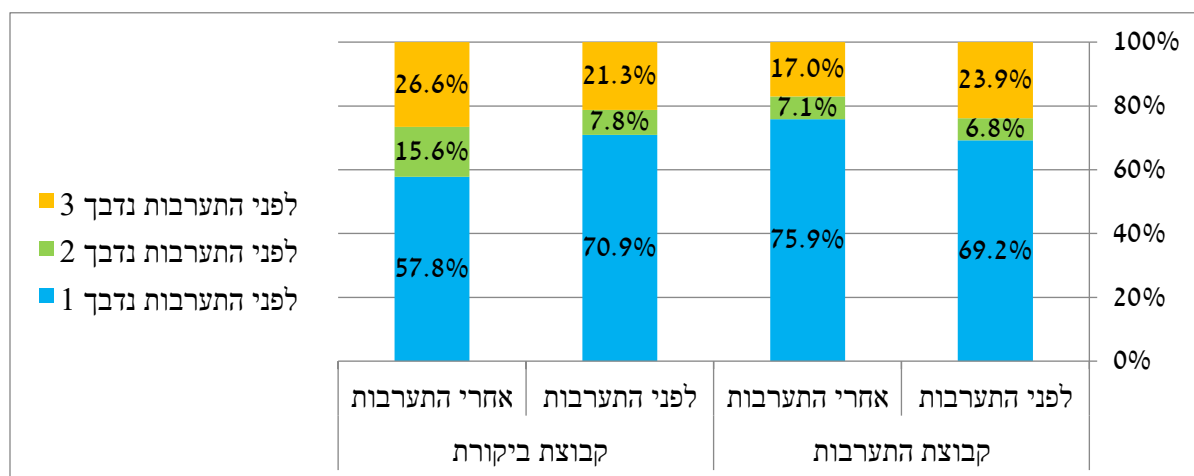
תרשים 2: תגובה להתערבות בקרב התלמידים במבחן חירות בחלוקה לקבוצות



בהבנת הנקרא, בדומה לממצאים במבחן אוצר מילים "חרו"ת", האחוזה הגבוה ביותר של תלמידים אשר משויכים לנדבך 1 והאחוזה הנמוכה של תלמידים המתקשים המשויכים לנדבך 3 בתום שנת הלימודים היה בקבוצת המחקר, בהשוואה לקבוצת הביקורת ונתוני המיפוי (תרשים 3). בדיקת התפלגות התלמידים בתוך כל אחד משלושת הנדבכים (Balu et. al, 2015) בתום שנת הלימודים העלתה כי בקבוצת המחקר 91.5% מהתלמידים שהשתייכו בתחילת השנה לנדבך 1 נשארו בנדבך 1 גם לאחר סיום התוכנית; 1% השתייכו לנדבך 2 ו-7.5% השתייכו לנדבך 3. בקבוצת הביקורת לעומת זאת, נשארו ב-נדבך 1-75% מהתלמידים, 8.3% השתייכו לנדבך 2 ו-16.7% השתייכו בסוף השנה לנדבך 3. בקבוצת התלמידים שהשתייכו בתחילת השנה לנדבך 2, בקבוצת המחקר 46.9% מהתלמידים שיפרו את הישגיהם והשתייכו בסוף התוכנית לנדבך 1, 21.9% נשארו בנדבך 2 ו-38.3% השתייכו לנדבך 3. בקבוצת הביקורת, 40% מהתלמידים שהשתייכו לנדבך 2 בתחילת השנה שיפרו את הישגיהם ועברו לנדבך 1 בתום שנת הלימודים; 20% נשארו בנדבך 2, ו-40% השתייכו בסוף השנה לנדבך 3.

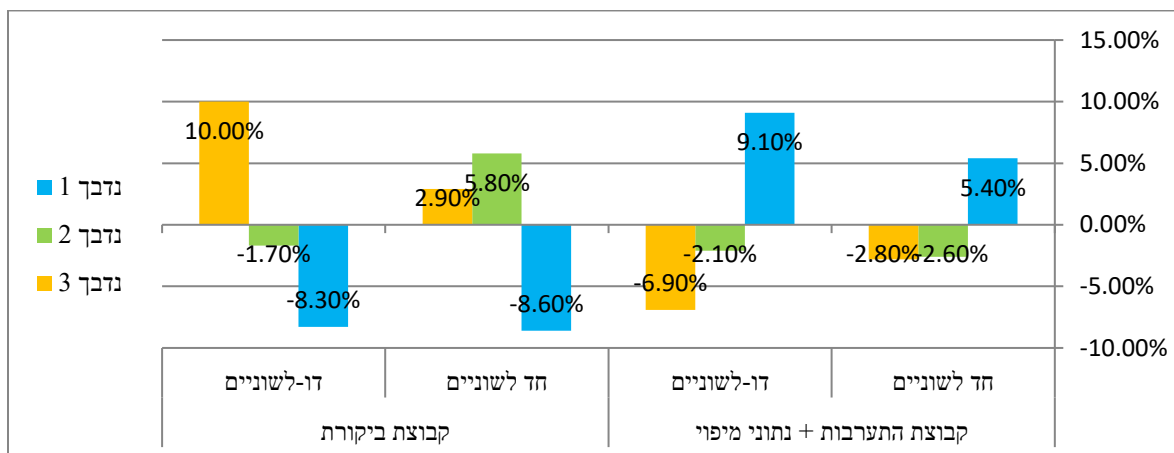
בקרב התלמידים בעלי התפקוד הנמוך ביותר בהבנת הנקרא, אשר השתייכו בתחילת השנה לנדבך 3 בקבוצת המחקר, חל שיפור בהישגיהם של 35.7% מהתלמידים אשר השתייכו בסוף התוכנית לנדבך 1, 26.1% השתייכו לנדבך 2 ו-38.3% נשארו גם בסוף התוכנית בנדבך 3. בקבוצת הביקורת, 33.3% מהתלמידים שיפרו את הישגיהם והשתייכו בסוף שנת הלימודים לנדבך 1, 40% השתייכו לנדבך 2, ו-26.7% נשארו גם בסוף השנה בנדבך 3.

תרשים 3: תגובה להתערבות בקרב התלמידים בהבנת הנקרא לפי קבוצות המחקר



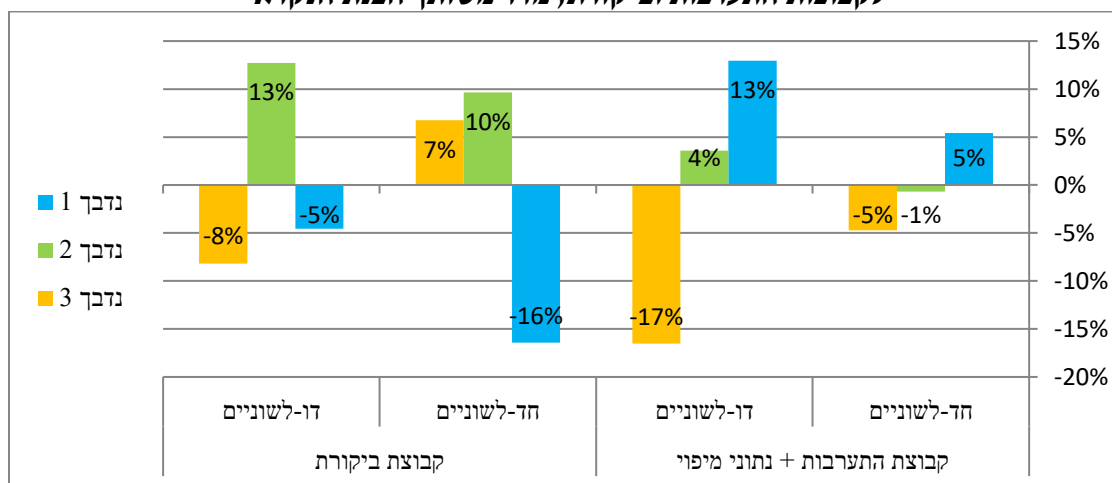
בדומה לממצאים שתוארו לעיל, בכלל המדגם היה ייצוג יתר של תלמידים דו-לשוניים בנדבך 3 ובנדבך 2, ותת ייצוג שלהם בנדבך 1 (על פי מבחן חי בריבוע, $p < .05$), הן במדד אוצר מילים חרו"ת והן במדד הבנת הנקרא. בהסתכלות זו של רמות התפקוד, דפוסי השיפור של האוכלוסייה הדו-לשונית הראו גם קווי דמיון אך גם הבדלים מן הדפוסים של כלל המדגם. הדמיון בא לידי ביטוי בהשפעה החיובית של קבוצות המחקר אשר כללו את תוכנית "אי של הבנה" ואת נתוני המיפוי – כך, במבחן אוצר מילים חרו"ת אחוז הילדים הדו-לשוניים בנדבך 1 בתום התוכנית "אי של הבנה" עלה ב-9%, ואילו אחוז הילדים בנדבך 3 ירד ב-7% עם תום המחקר (תרשים 4). בדומה, במדד הבנת הנקרא, אחוז הילדים הדו-לשוניים בנדבך 1 בתום התוכנית עלה ב-13%, ובנדבך 3 ירד ב-16.5% (תרשים 5). כלומר, למרות ייצוגם העודף של הדו-לשוניים ברמות התפקוד הנמוכות במבחן אוצר מילים "חרו"ת" ובהבנת הנקרא בתחילת המחקר, נראה כי תנאי המחקר אשר כלל את תוכנית "אי של הבנה" ונתוני המיפוי היטיב גם עם תלמידים אלו.

תרשים 4: פער בין שיעור ההשתייכות לנדבכים לפני ואחרי ההתערבות בקרב חד-לשוניים ודו-לשוניים בחלוקה לקבוצות התערבות וביקורת, מבחן אוצר מילים "חרו"ת



לעומת זאת, בקבוצת הביקורת, לא נצפה שיפור בקרב התלמידים הדו-לשוניים, אלא להיפך, בתום שנת המחקר עלו אחוזי הילדים מקרבם אשר היו בנדבך 2 ובנדבך 3, וירד אחוז התלמידים שהשתייכו לנדבך 1. דפוס זה נמצא הן במדד אוצר המילים חרו"ת והן במדד הבנת הנקרא. הממצאים מרמזים על חשיבות גדולה במיוחד של אלמנט המיפוי לתמיכה בקידומם של תלמידים דו-לשוניים, סוגיה אשר נחזור אליה בפרק הדיון.

תרשים 5: פער בין השתייכות לנדבכים לפני ואחרי ההתערבות בקרב חד-לשוניים ודו-לשוניים בחלוקה לקבוצות התערבות וביקורת, מדד משותף הבנת הנקרא



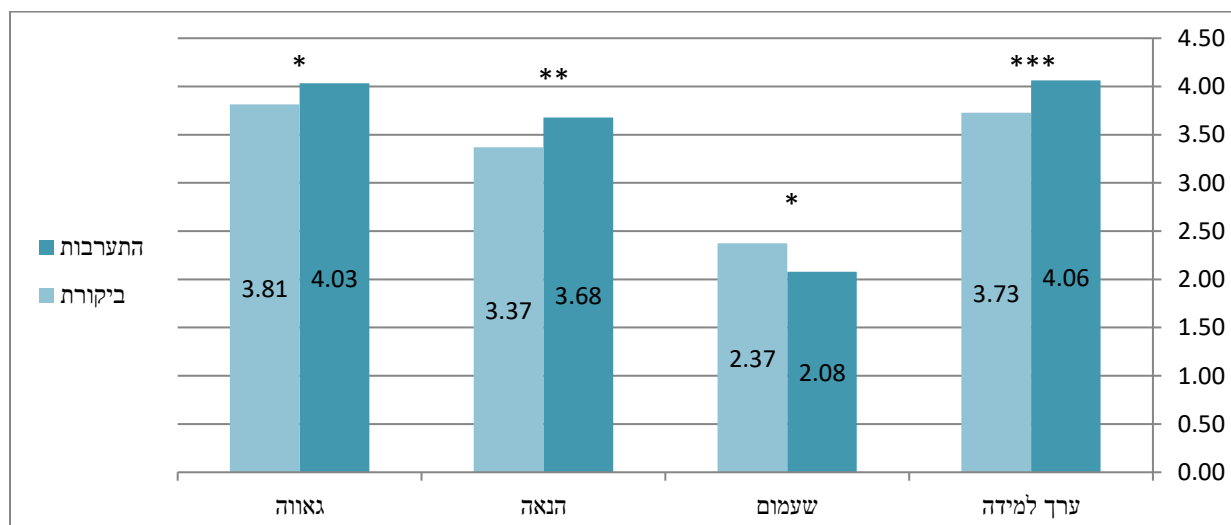
כאמור, בנוסף להערכת תפקודיהם הלימודיים-אורייניים של התלמידים אשר השתתפו במחקר, בוצעה הערכה של תפיסותיהם ורגשותיהם ביחס ללמידה בשיעורי שפה בבית הספר. בטבלה מס 4 מוצגים מתאמים

בין המדדים הרגשיים לתפקודי הלמידה לפני תחילת ההתערבות, ובטבלה מס 5 מוצגים מתאמים בין מדדים אלו בסוף שנת הלימודים.

הממצאים מעידים כי הן בתחילת השנה והן בסופה, תפקודי אוצר מילים והבנת הנקרא הינם במתאמים חיוביים מובהקים עם דימוי עצמי, תפיסת יכולת בלמידה, ובמתאמים שלילים מובהקים עם תחושת חוסר אונים וחרדה. שימוש באסטרטגיות בהבנת הנקרא ודימוי עצמי בקריאה, נמצאים במתאם חיובי מובהק עם תפיסת יכולת ותפיסת ערך בלמידת שפה, עם תחושת הנאה וגאווה, ובמתאם שלילי מובהק עם תחושת חוסר אונים, חרדה ושעמום.

מבחני t למדגמים בלתי תלויים, העלו כי לא נמצאו הבדלים בתחילת השנה במדדים הרגשיים בין קבוצת המחקר (עם וללא השתלמות), לבין קבוצת הביקורת. אולם בסוף השנה לאחר ההתערבות נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בתפיסת הערך בלמידת שפה ($t_{(189.5)} = 3.888$, $p=0$), בתחושת ההנאה ($t_{(189.7)} = 2.884$, $p < .01$) ובתחושת הגאווה בלמידת שפה ($t_{(1119)} = 2.640$, $p > .05$), אשר היו גבוהים יותר בקרב התלמידים בקבוצת המחקר. מנגד, נמצא הבדל בתחושת השעמום בלמידה בשיעורי שפה ($t_{(193.33)} = 2.536$, $p < .05$), אשר הייתה גבוהה יותר בקרב התלמידים בקבוצת הביקורת (תרשים 6).

תרשים 6: הבדלים מובהקים במדדים רגשיים בקרב התלמידים לאחר ההתערבות בחלוקה לקבוצות המחקר



ידע מורים ומסוגלות עצמית

השנה הראשונה לאיסוף נתוני המחקר הוגדרה כאמור כשנת פיילוט, ובה השתתפו 41 מורות. נוסחים של כלי מחקר חדשניים שתורגמו לעברית חולקו ונבדקו מהימנויות הכלים ורגישותם. בתום שנת הפיילוט, נבחרו הכלים המתוקפים בהתאם לרגישותם לשני שלבי המחקר - לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות. בנוסף, על בסיס תובנות מהשנה הראשונה של ההשתלמות נוספו כלים שבחנו רגשות ומוטיבציה של מורים. בשנת איסוף הנתונים השנייה, תשע"ט השתתפו 70 מורות במחקר: קבוצת מחקר השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי (המורות קיבלו את תוכנית "אי של הבנה", את נתוני המיפוי והשתתפו בהשתלמות); קבוצת מחקר תכנית "אי של הבנה" (המורות קיבלו את תכנית "אי של הבנה" ואת נתוני המיפוי, אך לא השתתפו בהשתלמות); קבוצת ביקורת (המורות לא קיבלו את תכנית "אי של הבנה", לא את נתוני המיפוי ולא השתתפו בהשתלמות). כלי המחקר שעסקו בתפיסת מסוגלות, ידע ומוטיבציה הועברו לכלל המורות. כלי המחקר שעסקו בהטמעת תוכנית ההתערבות הועברו רק למשתתפות שהעבירו את תוכנית ההתערבות, ואילו כלי המחקר שעסקו בתגובה להשתלמות הועברו למורות שהשתתפו בכלל מפגשי ההשתלמות והעבירו את תוכנית "אי של הבנה".

ידע מורים הוערך במחקר זה בכמה כלים כמותיים ואיכותניים. הכלים הכמותיים כללו שאלונים שבהם דיווחו המורים על תפיסת מסוגלות ועל הערכת הידע שלהן לפני ההשתלמות ואחריה. בניתוח ראשוני של המדדים נמצא כי המורות מלכתחילה נתנו לידע ולפרקטיקות שלהן הערכה גבוהה, ולכן לא הייתה אפשרות לראות שינוי במדידה חוזרת שנערכה בסוף השנה בקרב כל קבוצות המחקר. ידע מורים הוערך גם באמצעות שאלון "למידת מורה" הבוחן בצורה רטרוספקטיבית את התפתחות ידע המורה בכל הקשור לתוכן, לפדגוגיה, לאסטרטגיות ולדרכי לימוד. המורות התבקשו לדרג בסולם ליקרט של 1-4 את הידע שלהן בצורה רטרוספקטיבית בתחילת השנה ובסופה. שאלון זה הועבר לשתי קבוצות: המורות שעברו השתלמות, קרי קבוצת השתלמות מורחבת-מיפוי, והקבוצה שקיבלה את תוכנית "אי של הבנה" בלבד ללא השתלמות. ניתוח תיאורי מוצג בטבלה 7. ככלל, המורות שהשתתפו בהשתלמות והמורות שקיבלו את החומרים הפדגוגיים של התוכנית "אי של הבנה" דיווחו בהתחלה על ממוצע ידע נמוך-בינוני בארבעת התחומים ($M=3.04-2.69$) בהשוואה לרמת הידע לאחר העברת התוכנית "אי של הבנה" ($M=3.31-3.92$).

טבלה 7: השוואה רטרוספקטיבית בידע קבוצות המורים לפני ואחרי ההתערבות

תוכנית "אי של הבנה" עם מיפוי ללא השתלמות		השתלמות מורחבת מיפוי ו"אי של הבנה"		דרגי את הידע שלך:
אחרי העברת התוכנית	לפני העברת התוכנית	אחרי העברת התוכנית	לפני העברת התוכנית	
M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
3.46 (.77)	2.57 (.93)	3.72 (.45)	3.04 (.43)	על התוכן שהוצג בהשתלמות/תוכנית אי של הבנה
3.31 (.85)	2.71 (.99)	3.76 (.43)	3.00 (.55)	על הפדגוגיה של ההוראה שהוצגה בהשתלמות/תוכנית אי של הבנה
3.38 (.87)	2.79 (.95)	3.92 (.27)	3.26 (.71)	על האסטרטגיות שהוצגו בהשתלמות/תוכנית אי של הבנה
3.31 (.85)	2.69 (.85)	3.80 (.40)	3.04 (.58)	הידע על דרכי לימוד האסטרטגיות שהוצגו בהשתלמות/תוכנית אי של הבנה

יישום תכנים בעתיד

בתום העברת התוכנית "אי של הבנה" התבקשו שתי הקבוצות שהעבירו את תוכנית "אי של הבנה" למלא שאלון לגבי המשך יישום התכנים: המורות שהשתתפו בהשתלמות המלווה את התוכנית "אי של הבנה" וקבוצה נוספת של המורות שקיבלה את תוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות. ממוצעי התגובות להיגדים מופיעים בטבלה 8.

טבלה 8: ממוצעי תגובות המורים להיגדים

תוכנית "אי של הבנה" עם מיפוי ללא השתלמות N=19	השתלמות מורחבת מיפוי ו"אי של הבנה" N=27	
M (SD)	M (SD)	
5.68 (1.00)	6.44 (.75)	אני מאמין/ה שאני יכול/ה ליישם בהצלחה את התכנים שנלמדו/שהועברו בתוכנית "אי של הבנה"
5.37 (1.30)	6.15 (1.09)	אני נלהב/ת ליישם את התכנים
5.56 (1.14)	6.26 (1.05)	אני חושב/ת שהשתתפות בהשתלמות / בהעברת התוכנית "אי של הבנה" תסייע לי בעבודתי
5.61 (1.14)	6.33 (1.1)	חשוב לי ליישם מה שלמדתי בהשתלמות זו/את העקרונות של התוכנית "אי של הבנה"

מורות באופן כללי דיווחו כי הן בעלות מוטיבציה ליישם את תוכנית "אי של הבנה" והיו אופטימיות לגבי הכוונות שלהן ליישם זאת בעתיד ($M=5.61-6.44$, בסולם של 1-7). בניתוח הבדלים בין הקבוצות נמצא כי מורות אשר השתתפו בהשתלמות גילו נכונות רבה יותר להמשיך ביישום התכנים מאשר מורות שקיבלו את תוכנית "אי של הבנה" ואת נתוני המיפוי ללא השתלמות.

ניתוח איכותני של התגובה להשתלמות

בסיום ההשתלמות התבקשו המורות להשיב בכתב על מספר שאלות על מנת ללמוד לעומק על תפיסותיהן. המורות בקבוצת ההשתלמות נשאלו על תהליך ההשתלמות, על הקשר בין ההשתלמות להתנסות ועל רצון להמשיך וליישם את תוכני ההשתלמות בעתיד. התקבלו תשובות בכתב מ-26 המשתלמות, והתשובות נותחו על ידי שני שופטים בלתי תלויים בהתאם לתמות שעלו. כאשר היה חוסר הסכמה בין השופטים הוא נפתר על ידי דיון בהתאם לשיטת הניתוח של מאי וסטון (May & Stone, 2010).

תהליך ההשתלמות

בתשובה לשאלה מה הן למדו מההשתלמות ביחס לקידום תחום הבנת הנקרא, הציגו המורות שלושה תחומי התפתחות עיקריים: (1) אסטרטגיות בהבנת הנקרא וידע פדגוגי ליישום האסטרטגיות, (2) חשיבות פיתוח אוצר מילים ו(3) חשיבות פיתוח מוטיבציה להבנת הנקרא. בתחום האוריינות ציינו רוב המורות שהרחיבו בזכות ההשתלמות את מגוון האסטרטגיות בהבנת הנקרא ולמדו כלים ודרכים ללמד אותן באופן יעיל בשיעור: "במסגרת ההשתלמות, רכשתי כלים ואסטרטגיות נוספות לקידום תחום הבנת הנקרא, כלים שימושיים ויישומיים"; "למדתי כיצד ללמד את תלמידי אסטרטגיות שונות בהבנת הנקרא"; "נחשפתי לאסטרטגיות הבנת הנקרא באופן מדויק יותר. הייתה המשגה של המיומנויות שאפשרה דיוק בהקניה וכן הבהרה בכל מיומנות ביחס לשלב הקריאה". נוסף על כך ציינו המורות כי למדו על חשיבות פיתוח אוצר מילים והחשיפה החוזרת למילים כדרך לביסוס מיומנויות של הבנת הנקרא. אחת המורות ציינה: "למדתי על חשיבות העשרת אוצר מילים לילדים. אוצר מילים עשיר לילדים זהו הבסיס להצלחה ולקידום התלמידים להתמודדות עם טקסטים בהבנת הנקרא". כמו כן, ציינו המורות גם את החשיבות של הפן הרגשי-מוטיבציוני: "למדתי עד כמה חשוב לבחור טקסטים הנוגעים בעולמם הפנימי של הילדים אשר יעוררו סקרנות ועניין בקרבם ויהוו למידה שונה, אחרת ומשמעותית יותר".

לשאלה מה למדו על עצמן במהלך ההשתלמות, השיבו כל המשתלמות כי למדו והתפתחו במהלך ההשתלמות הן מבחינה מקצועית והן מבחינה אישית. מבחינה מקצועית ציינו המורות כי התפתחו מבחינת מגוון האסטרטגיות, גיוון הלמידה ופיתוח המוטיבציה לקריאה. 70% מהמורות ציינו כי למדו אסטרטגיות חדשות

ודרכים לגיוון הלמידה: "הועשרתי באסטרטגיות נוספות – ואני בתור אדם האוהב ללמוד אהבתי מאוד ונהניתי מכל רגע"; "למדתי עוד דרכים מגוונות וחוויותיות להתמודדות עם טקסטים בהבנת הנקרא שלא הכרתי"; "ההשתלמות נתנה לי הזדמנות להמשיג ולשכלל את אופן העבודה שבו אני בדרך כלל נוהגת ללמוד". 40% מהמורות ציינו כי למדו שאפשר לעורר מוטיבציה בהוראת הבנת הנקרא באופן יצירתי, חווייתי, מרגש ומעורר עניין: "ביכולתי ללמד את תחום השפה בצורה יצירתית ומעוררת השראה"; "למדתי עד כמה חשוב ורצוי ללמד שיעורי שפה בצורה חווייתית על מנת לסחוף את התלמידים ולרתום ללמידת השפה". מורות אחרות ציינו כי ההשתלמות חיזקה את הביטחון שלהן בידע הקודם שהיה להן ובדרכי הוראה. ההתפתחות האישית בתחום ניכרה בתשובות בעיקר בשני מישורים: ברצון להמשיך למידה והתפתחות ובחיזוק תחושת המסוגלות. חלק מהמורות ציינו תחושת פתיחות ורצון ללמידה והתפתחות בתחום הבנת הנקרא שההשתלמות עוררה בהן: אחת המורות ציינה: "למדתי על עצמי שתמיד כדאי להיפתח לשינויים ולתכנים חדשים. חשוב לתת הזדמנות ולהרוויח. אני מרגישה שהרווחתי"; מורה אחרת הוסיפה: "למדתי שתמיד יש לי מה ללמוד כדי להגיע להצלחה מקסימאלית עם ילדי הכיתה"; ר' ציינה: "לאחר שנים רבות בהוראה נוכחתי לדעת שבכל שלב ניתן ללמוד ולקבל כלים בתחום בו אני בקיאה". חלק נוסף של המורות ציינו את חיזוק תחושת המסוגלות וחיזוק הביטחון בידע הקודם ובדרכי הוראת השפה: מ' ציינה: "למדתי שיש לי לא מעט כלים לשיפור הבנת הנקרא ובכלל"; "ההשתלמות חיזקה אותי בכך שהבנתי שאני אכן מלמדת נכון, יחד עם זאת היו מיומנויות מסוימות שגם אני הרגשתי שאני צריכה לחזק ולהשתמש בהן כדי להקנות אותן טוב יותר לתלמידים".

הקשר בין ההשתלמות להתנסות

מודל ההשתלמות במחקר זה כלל פיתוח ידע תאורטי וידע פדגוגי במהלך ההשתלמות בד בבד עם ליווי המשתלמות בעת יישום תוכנית "אי של הבנה". כל המורות סברו כי השילוב בין ההשתלמות ליישום התכנים בכיתה היה חשוב ותרם רבות לגיבוש הידע, לתחושת המסוגלות ולהפריית תהליכי למידה-הוראה. לשאלה מה היה לדעתן הערך המוסף של ההתנסות בכיתה שנערכה בד בבד עם מפגשי ההשתלמות, ציינו רוב המורות כי ראו בהתנסות חלק משלים להתפתחות הידע: "תרגלנו את הידע החדש בכיתה והתמקצענו בקידום התלמידים בתחום השפה"; "החווייה והלמידה לא הייתה שלמה ללא ההתנסות הממשית בכיתה"; "זה סייע להעברת דרך ההוראה-למידה באופן יעיל ומפרה עבורי ועבור התלמידים כאחד". העברת השיעורים בכיתה לאחר מעבר עליהם בהשתלמות, הייתה ברורה יותר, ללא חשש והשיעורים הועברו תוך תחושת ביטחון בהבנה לקראת שאלות הילדים. מלבד הידע הייתה בהשתלמות חוויה מקבילה ללמידה של הילדים: "הרגשתי

בהשתלמות בדיוק את מה שהילדים הרגישו בשיעורים בכיתה". עוד ציינו המורות כי ההתנסות בכיתה אפשרה תובנות מעמיקות על הפרקטיקות שנלמדו: "ההשתלמות חידדה מושגים, אפשרה לנו להרחיב את הידע שלנו ברמת המורה וללמד את התכנים בצורה טובה ומעמיקה יותר"; "ניתן וחשוב היה לראות בפועל כיצד הילדים מגיבים לתכנית. האם הם משתפים פעולה? האם התוכנית מסקרנת אותם? האם הילדים לומדים דברים חדשים?".

יישום תוכני ההשתלמות

אחד המדדים לבחינת הצלחתה של תוכנית ההשתלמות הוא רצון המורים להטמיע את תוכני ההשתלמות. כל המורות שהשתתפו בהשתלמות נשאלו האם יהיו מעוניינות להעביר את התוכנית בשנים הבאות בכיתות נוספות. כל המורות ענו שירצו להמשיך להעביר את התוכנית: "אשמח מאוד להעביר את התוכנית בשנים הבאות. התוכנית הייתה אחרת, מאתגרת ומרתקת. התלמידים העשירו את אוצר המילים שלהם ולמדו דרכה אסטרטגיות שונות בהבנת הנקרא"; "רצוי להמשיך להעביר את התוכנית בכיתות ד' עד ו"; "אין לי ספק שאלמד אותה גם בשנים הבאות והייתי שמחה אם היו תוכניות נוספות כגון זו. התוכנית מאורגנת, מובנת, בנויה באופן מקצועי, והכי חשוב, מאוד מסודרת ונגישה לנו המורים. הרגשתי כיצד הילדים משולהבים ונסחפים אחר התכנית"; "בטח, בשמחה רבה, התוכנית הזו ייחודית ומעניינת. אין סיכוי שאוותר עליה". כלל המורות הביעו שביעות רצון גבוהה מההשתלמות. בתגובה לשאלה אם היו ממליצות למורות שהן מכירות לעבור את ההשתלמות, 100% מהמורות ציינו כי היו ממליצות: "חד משמעית אמליץ למורות לעבור את ההשתלמות וליישם אותה בכיתה"; "בהחלט כן, ולדעתי אף רצוי שכל מורה המלמד שפה ומעוניין להתמקצע יותר בתחום, ישתלם בתוכנית זו"; "בהחלט ואף המלצנו על כך לשאר המורות בצוות".

ניתוח איכותני של משובי המורות על המיפוי

במפגש האחרון של ההשתלמות הוצגו למורות שהשתתפו בקבוצת ההתערבות והמיפוי שש שאלות. עשרים וחמש מורות השיבו עליהן בכתב (שתיים לא נכחו במפגש הספציפי לניתוח נתוני המיפוי). השאלה הראשונה שנשאלו המורות היא "מה למדת מתהליך המיפוי ביחס לקידום תחום הבנת הנקרא?". שאלה זו הניבה את המגוון הרחב ביותר של תגובות, וחלקן חזרו על עצמן בשאלות הבאות. התגובות לשאלה זו הצביעו על כך שלמעט מורה אחת, כלל המורות תפסו את תהליך ההשתלמות בתחום המיפוי כמסייע, מקצועי ומספק מידע מדויק על חוזקות וחולשות התלמידים בכיתה והכיתה בכללותה. עוד עולה מתשובות המורות כי ההליך כולו אפשר להן להתאים ביתר דיוק את פעילויות התוכנית "אי של הבנה" לרמת התלמידים. כך מתארת ד': "המיפוי היה מאוד מקצועי ומפורט, הוא פירט את כל רכיבי הבנת הנקרא ונתן

תמונה מדויקת של מצבו של כל תלמיד ותלמיד ברכיבים השונים של הבנת הנקרא ונתן לי מידע איך אני מתוך המיפוי מקדמת כל תלמיד ותלמיד מהמקום שבו הוא נמצא להישגים גבוהים יותר". א' אמרה כי "תהליך המיפוי עזר לי לזהות את הקושי העיקרי של התלמידים ולמקד את העבודה איתם בנושאים הרצויים שישפרו את הישגיהם במבחני הבנת הנקרא ובכלל בתחושת המסוגלות שלהם. ידעתי להתאים את השיעורים לפי רמת התלמידים ובמה להתמקד". תגובות נוספות של חלק מהמורות לשאלה זו העלו כי התהליך תרם ליכולתן להתבונן באופן שונה על הישגים בהבנת הנקרא, למשל לבחון את ההשפעה של סוג המטלה על ההישג, כפי שציינה ר': "למדתי שילדים עם קשיים לימודיים יכולים להצליח בשאלות אמריקאיות שבהן הם לא צריכים להתבטא בכתב ולהסביר את עצמם, וזה לא שולל את האפשרות שהם אכן יודעים את התשובה". עוד עלה כי התהליך עזר להן להבין את הצורך לבחון את ההישגים ביחס לרמות הבנה שונות, כפי שציינה ש': "יש לערוך הבחנה ממוקדת בין מיומנויות הבנת הנקרא, ישנם תלמידים המיטיבים לתפקד בתחום מסוים ומתקשים התחום אחר" וכן ל': "גם התלמידים המתקשים בהבנת הנקרא מצליחים לתפקד בתחום מסוים של הבנה". שתי מורות ציינו כי נתוני המיפוי תרמו לביטחון שלהן בעצמן: "אהבתי לשמוע שלכיתה שלי יש יכולות גבוהות [...] על אף שעברית היא לא שפת האם" או כפי שציינה ד': "עכשיו יש לי תחושת מסוגלות". לשאלה "מה לדעתך היה חסר בתהליך המיפוי?" השיבו 60% מהמשתלמות כי לא היה חסר דבר בתהליך. כמה מורות ציינו כי להערכתן נדרש יותר זמן לדיונים על תלמידים מתקשים ולהתבוננות במבחנים עצמם, כי נדרש ביצוע של מספר רב יותר של מיפויים לאורך השנה (כפי שציינה ט'): "לפי דעתי שני מיפויים במהלך כל התוכנית לא מספיקים על מנת למדוד הצלחה או התקדמות" וכי יש לשלב עוד משימות הערכה בשפה ובכתיבה. רק שלוש מורות הביעו הסתייגות מנתוני המיפוי וקשרו זאת בעובדה כי לא הן העבירו את ממדי ההערכה, לדוגמה ר' כתבה: "הופתעתי מתוצאות המיפוי של תלמיד כיתתי שמשותף בפרויקט מחוננים ובמיפוי קיבל ציון נמוך בשטף הקריאה. כשביררתי מה קרה הוא השיב שהתרגש לקרוא בפני דמות שאינו מכיר. ייתכן שהמפגש עם דמות לא מוכרת יכול ליצור חשש או חוסר ביטחון בקרב תלמידים מסוימים, דבר שעשוי לפגוע באמינות המיפוי". מורה אחרת ציינה: "היו מצבים שהיו נראים כחריגים. ילדים מתקשים הופיעו כמצטיינים או ההיפך. ילדים מצטיינים הופיעו כמתקשים". בהקשר לתרומתו של מפגש ההדרכה על המיפוי במסגרת ההשתלמות, המורות נשאלו האם וכיצד מפגש המיפוי תרם להן (כאמור במפגש זה הוצגו רציונל תאורטי למדדי המיפוי ואופני ניתוח הממצאים). 70% מהמורות השיבו כי המפגש תרם להן להבנת הרציונל התאורטי למיפוי ולתוכנית עצמה והעמיק את הידע שלהן על משתנים הקשורים בקריאה. ה' סיפרה ש"הפגישה העשירה לי את הידע על הקניית הקריאה ורכישת

הקריאה אצל תלמידים מתקשים בכיתות ג-ד. היא [המרצה] הדגישה ראייה אחרת ממה שאנחנו מכירות ומהדרישות של משרד החינוך, וחשפה אותנו למחקרים מעניינים שהפצנו גם לשאר הצוות של בית הספר".

בתגובה לשאלה "האם וכיצד המפגשים הפרטניים שבהם הוצגו נתוני התלמידים בכיתתך תרמו לך?" המתייחסת לדיון בקבוצות במסגרת מפגש ההכשרה למיפוי בהשתלמות, ציינו 50% מהמורות כי המפגש תרם להעמקת ההבנה שלהן לגבי תפקודם של התלמידים המתקשים בכיתתן. 30% הסבירו כי המפגשים בקבוצות (עם המנחות) שינו את דפוסי ההוראה שלהן, הן מבחינת ההתאמה של הוראת אסטרטגיות להבנה והן בארגון תלמידים לקבוצות, כפי שציינה ע': "התייעלתי בעבודתי מאוד, ידעתי להשתמש במגוון אסטרטגיות מתאימות, חלוקה לקבוצות ועבודת עמיתים, וליצור למידה משמעותית". ש' ציינה: "מאוד נתרמתי מהצגת המידע. יצרתי קבוצות עבודה של ילדים בהתאם לקשיים. יכולתי לשלב קבוצות עבודה גם בפרטני [...] זה תרם לי להיות יותר מקצועית". כמה מורות ציינו את התרומה של המפגשים ברמה הרגשית, הן הרגישו יחס אישי ורציני ואווירה חיובית, וכפי שכתבה א': "הפגישה הזו האירה את עיניי ונתנה תקווה בליבי".

לשאלה "האם הנתונים חיזקו ידע קודם שלכן לגבי תלמידים?" (האם היו נתונים שהפתיעו אתכן ביחס לקשיים מסוימים אצל תלמידים?) השיבו 76% מהמורות כי ממצאי המיפוי חיזקו ידע קודם שלהן על התלמידים, חיזקו אף אותן ותיקפו עבורן את הידע שלהן. לדוגמה, ל' כתבה: "הנתונים חיזקו ידע קודם לגבי תלמידיי והיו חומר עזר על מנת לבקש עזרה ספציפית ומותאמת לתלמידים בעלי הקושי ממנהלת בית הספר [...] הנתונים עולים גם מעניינים אחרות". בנוסף, מניתוח התשובות לשאלה זו עלה כי כמחצית מהמורות כתבו כי ממצאי המיפוי הפתיעו אותן, לשני הכיוונים (יכולות גבוהות של תלמידים שהם העריכו כמתקשים מחד גיסא, וקשיים של מי שהם העריכו שאין להם קשיים, מאידך גיסא). ש' כתבה: "חלק מהנתונים חיזקו ידע קודם שלי לגבי חוזק וקושי של תלמידים וחלק הפתיעו אותנו, וחלק מהם האירו נקודות מסוימות ואף נתנו חומר למחשבה לגבי קשיים ולגבי הידע שלנו לגבי תלמיד מסוים בהבנת הנקרא. וזאת מכיוון שהמיפוי היה שונה ואחר מהדרך שבה אנו ממפות את התלמידים". מורה אחרת ציינה: "היות שהפילוח בטבלה מיקד את תחום הקושי של התלמידים, זה היה מפתיע לגלות שילד מסוים, למשל, יכול לתפקד היטב בתחום של הבעת דעה אך בעניין של איתור פרטי מידע גלויים מתקשה מאוד".

השאלה האחרונה, "האם נתוני המיפוי סייעו בהטמעת התכנים בכיתה?", מלמדת כי בקרב המורות בקבוצה זו שהשתתפה במפגש ייעודי לניתוח נתוני המיפוי נוצרה אינטגרציה בין ממצאי המיפוי והתוכנית "אי של הבנה", ובהתייחסותן לסיוע המיפוי הן שילבו דוגמאות מהתוכנית עצמה. מרבית המורות ציינו כי המיפוי סייע להן ביישום התוכנית באופן מיטבי, ואפשר להן להתאים אסטרטגיות הוראה לתלמידים ולבחור מוקדים

לחיזוק ברמה פרטנית וכיתתית: "המיפוי אכן סייע בהטמעת התכנים. התגלה בו קושי רב של התלמידים בקריאה, אז ערכנו תרגולים רבים וממוקדים. כמו כן האסטרטגיות שהוצגו כמטאפורות כמו טיסה, פנסים וגלגלי הבנה הפכו למעין נגישות ויישומיות יותר על ידי התלמידים". המורות כתבו כיצד נתוני המיפוי כיוונו אותן לחיזוק מוקדי קושי בהבנת הנקרא באמצעות התוכנית, כפי שכתבה לדוגמה ר': "מהמיפוי עלה כי יש לחזק את ההבנה המורכבת (היסקים מבוססי אינטגרציה עם ידע קודם) בקרב התלמידים בכיתתי [...] [הבנת] שביצוע המשימות שניתנו כשיעורי בית (כוכב ויהלום) בתוכנית עשוי לקדם את ההבנה המורכבת של התלמידים".

גם ההשפעה של המיפוי על חיזוק אוצר המילים הועלתה. אחת המורות ציינה כי "הגילוי שיש קבוצה מסוימת שיש לה קושי באוצר מילים זימנה לנו אפשרות להדגיש זאת גם בקבוצה הקטנה שבה הם תלמידים, ולהעשיר אותן בפעילויות נוספות"; מורה אחרת הוסיפה כי "הנושא של אוצר מילים שהוא מאוד בהול בכיתתי, הפך להיות מטרת על, הדבקת המילים המאירות בלוח, שיח על המילים בכל זמן נתון ושימוש במילים מצד התלמידים סייע לי להעשיר ולחזק קושי זה". מרבית המורות הדגישו את ההוראה הדיפרנציאלית שנוצרה כתוצאה מאינטגרציה בין המיפוי לתוכנית "אי של הבנה": "לאורך כל התוכנית הקפדתי על ביצוע שיעורי הבית בהתאם לרמות וזאת על מנת לקדם כל תלמיד בהתאם לרמתו. מצפה לראות שינוי במיפוי הבא". ע' כתבה: "היו תלמידים שהפתיעו אותנו לטובה בידע שלהם, נתנו לנו הזדמנות לראות אותם באור שונה ובכך גם זימנו להם בהמשך פעילויות שהן ברמה יותר גבוהה".

איכות ההטמעה

דיווח על הטמעה כמותית של תכנית "אי של הבנה" התקבל משתי קבוצות המחקר בשנת תשע"ט – אלו שהשתתפו ואלו שלא השתתפו בהשתלמות המלווה. מתוך הדיווח על מספר הדקות נראה כי יש הבדלים משמעותיים בין קבוצת ההשתלמות לבין קבוצת המחקר שקיבלה רק חומרים ומיפוי כך שקבוצת ההשתלמות העבירה את השיעורים באופן מובהק ביותר דקות מאשר קבוצת הביקורת שרק קיבלה חומרים (נספח 5). בבחינת המדד האיכותני של ההטמעה, נבדק אם מערכי השיעור הועברו על ידי המורה בכיתה בצורה מיטבית בהתאם למערך השיעור של התוכנית "אי של הבנה". בשנת תשע"ט נערכה הבדיקה האיכותנית של ההטמעה בקבוצת המחקר שקיבלה את השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי (23 מורים). מן התצפיות ניכרת הטמעה גבוהה בכל המדדים האיכותניים והרכיבים החיוניים של תוכנית "אי של הבנה" שיושמו בכיתה על ידי המורות. (טבלאות מדדי הטמעה, נספח 6).

במסגרת אחת מהאפשרויות לפעילות סיום בתוכנית "אי של הבנה" התבקשו התלמידים לכתוב משוב לכותבי התוכנית ולציין פעילויות שאהבו ונושאים לשיפור. ניתוח מדגם של אחת הכיתות מופיע בנספח 31.

דיון

מחקר זה הוא מהמחקרים הראשונים בארץ ואף בעולם שבחנו בצורה מערכתית את ההשפעה שיש למודלים של השתלמויות מורים על הישגי תלמידים ותפישות מורים בתחום הבנת הנקרא. תוצאות המחקר הובילו לכמה תוצרים: 1. תיקוף כלים שונים למיפוי יכולות אורייניות של התלמידים וביסוס המודל הרב רכיבי באמצעות הצגת קשרים חזקים בין כלים אלה 2. גיבוש של רשימות מילים אקדמיות בשפה העברית לכיתות ד-ה; 3. פיתוח השתלמות להכשרת מורים בהוראת הבנת הנקרא הכולל מודל הכשרה והדרכה לניתוח ממצאי מיפוי כיתתיים 4. פיתוח חומרי הוראה שילוו את ההשתלמות. 5. ליווי של המורים המשתתפים בהכשרות ותמיכה בהם בעת יישום ההוראה בכיתותיהם; 6. הערכה ישירה של תרומת התוכניות החדשות להישגי התלמידים לפי גיל ולפי מאפייני התלמידים, כולל רקע לשוני; 7. בחינה ישירה של תרומת ההתערבות לידע ולתפיסות העצמיות של מורים. המחקר היה רחב היקף מבחינת פיתוח כלי הערכה, חומרים פדגוגיים, ומודל הכשרת מורים, והן מבחינת הטמעה בקרב מורים ותלמידים, והניב כמה ממצאים חשובים מאד לשדה החינוכי בישראל.

מורכבות הנתונים, הן מבחינת גודל מסד הנתונים והן מבחינת העושר התוכני, אפשרה את הניתוח של הרובד הראשון של הממצאים בהתאם לשאלות המחקר. ניתוחי המשך מעבר להיקף הדוח צפויים להניב תוצאות ותובנות חשובות נוספות.

בדיון נתייחס ראשית לכלי ההערכה החדשים שפותחו, ולידע שהצטבר על הבנת הנקרא ועל הוראתה בכיתות ד-ה. לאחר נתייחס לשאלות המחקר שהועלו בהצעה המקורית. בפרק ההשלכות היישומיות יוצגו כמה השלכות חשובות ודחופות לשיפור תוכנית החינוך האוריינית בישראל.

פיתוח כלי הערכה חדשים לכיתות ד-ה בתחום האוריינות

מבחינת כלי הערכה, המחקר תיקף כמה כלים חדשים להערכה כיתתית. הכלים שפותחו לראשונה בשפה העברית התבססו על ספרות מחקר בעולם וכן על מחקרים מקדימים בהיקפים קטנים יותר שנערכו בעברית. פותחו שני כלים להערכה של אוצר מילים. הראשון הינו פיתוח על בסיס של שני תתי-מבחנים להערכת אוצר מילים ברמת זיהוי מתוך מערכת אלול"ל (שתיל, ברזניץ ונבו, 2007, 2017, Prior, Blicher & Shany). הכלי השני הוא מבחן חרו"ת (סבג שושן, יוספי, פריאור וקציר, 2018), שפותח כדי לכלול במחקר מילים לא רק מהתחום האקדמי אלא גם מהתחום הרגשי. מהימנות שני הכלים הייתה גבוהה ושניהם מתאימים להעברה בכיתות ד-ה.

בניתוחי מתאמים נמצא מתאם גבוה בין שני הכלים הללו לבין הבנת הנקרא. ממצאים אלה דומים לממצאים בשפות שונות (Cain & Oakhill, 2014) ומאמתים את המודל הפשוט לקריאה מבחינה תאורטית. בפרט, תרומתו של מבחן חרו"ת להבנת שונות בהבנת הנקרא היתה גבוהה, ממצא אשר מדגיש את חשיבות אוצר המילים האקדמי והרגשי, מעבר לאוצר מילים כללי, כפי שנבדק במחקר הנוכחי במבחן אלו"ל.

מבחינה יישומית ממצא זה מעיד על החשיבות הרבה של הקניית אוצר מילים בצורה סדירה ורציפה בכיתות ד-ה. האוכלוסייה ההטרוגנית בכיתות הלימוד מבחינה שפתית והירידה בהיקף הקריאה בארץ ובעולם משפיעים גם על אוצר המילים של התלמידים. הקשר החזק בין אוצר מילים להבנת הנקרא במדגם זה מחדד את חשיבות העשרת הידע הלשוני לאורך כל שנות הלימוד בהיבט של הכרת מילים מסוגים שונים. הכלים שפותחו להעברה כיתתית יחודיים בכך שניתן לגזור מהם באופן ישיר תובנות להעשרת אוצר מילים בכיתה. הכלים הללו יכולים להפוך להיות כלים של הערכה בית ספרית פנימית מועילה וקלה להעברה.

בתחום הבנת הנקרא פותחו עבור המחקר הנוכחי שני כלים של הבנת הנקרא. פותח מבחן פֶּשֶׁט וְדָרָשׁ (שני ובלייכר, 2017) הכולל טקסטים סיפוריים ומידעיים ושאלות לבחינת היסקים מבוססי-טקסט והיסקים מבוססי אינטגרציה של תוכן הטקסט עם ידע עולם ועם תוכן טקסטואלי נוסף. בנוסף, פותח גם מבחן תמ"ר (סבג שושן וקציר, 2018). לשני המבחנים מהימנות גבוהה וזמן העברה כיתתי קצר. כמו כן פותח כלי הבוחן אסטרטגיות של הבנת הנקרא.

במחקרים קודמים בעברית בקרב תלמידי כיתות ד, (פרימור וקציר, 2011) התגלה קושי בניבוי הבנת הנקרא. מחקרים אלו הסתמכו על טקסטים הדומים לטקסטים של המיצ"ב, ולא כללו כלים עדכניים של אוצר מילים שקשור לתוכנית הלימודים. במחקר זה, אשר הסתמך על מבחני אוצר מילים חרו"ת ואלו"ל ועל טקסטים שפותחו בהתאם לתוכנית הלימודים, הצלחנו לנבא את הבנת הנקרא בשיעור גבוה. החשיבות של ממצאים אלה היא בכך שאפשר להסיק אילו רכיבים אכן קשורים להבנת הנקרא בקרב תלמידים ואפשר לחזק אותם בתוכנית הלימודים. רשימות המילים שפותחו עבור המחקר והתוכנית "אי של הבנה" יכולות להיות עזר פדגוגי חשוב עבור מורים באם ישכילו להשתמש בהם בצורה מובנית, מהנה ומעוררת מוטיבציה (Coxhead, 2011).

נוסף על אוצר מילים, שהיה המנבא העיקרי של הבנת הנקרא, נמצאו מתאמים בין הבנת הנקרא לבין שטף קריאה, אסטרטגיות קריאה ודימוי עצמי.

ממצאים אלו תומכים במודל הרב-רכיבי של הבנת הנקרא ומחזקים גישה רב-רכיבית בהוראת מקצועות השפה בבתי ספר. דהיינו, נוסף על נושאי הלימוד, אסטרטגיות הבנת הנקרא, המוטיבציה של הלומד ותפיסתו

העצמית הן חשובות ומרכזיות בלימוד השפה (Diergarten, & Nieding, 2015, Kaperski, Shany & Katzir, 2016).

השפעת התוכנית "אי של הבנה" על הישגי התלמידים

אחד התוצרים החשובים של המחקר הוא פיתוח התוכנית "אי של הבנה". חוברת מערכי שיעור, מצגות ושיעורי בית של תוכנית ההתערבות לתלמידים "אי של הבנה" ניתנו לקבוצות של מורים שהשתתפו בהשתלמות וגם למורים שלא השתתפו בהשתלמות.

הכנה של מערך שיעור מדויק, ברור ומכוון מטרה, המתרגם אסטרטגיות מבוססות מחקר ותאוריה לפעילויות, היא מלאכה לא פשוטה. מערכי השיעור המובנים מראש תרגמו גוף ידע רחב המבוסס על מחקרים רבים בתחומים שונים, לכדי יחידות לימוד. יחידות הלימוד ומערכי השיעור ניתנו למורים יחד עם כל האביזרים ואמצעי ההוראה הדרושים. כך התאפשר למורה להתמקד בהבנת האסטרטגיה וביישומה בכיתה, תוך התייחסות לצרכיו של הלומד.

כמו כן, תוכנית ההתערבות "אי של הבנה" מותאמת לתוכנית הלימודים ולדרישות משרד החינוך בתחום החינוך הלשוני, ואף נותנת מענה לצרכים הלימודיים, הקוגניטיביים והחברתיים-רגשיים של התלמידים. יחידות הלימוד שפותחו ומשמשות כמודל מרכיבות תוכנית הוראה מבוססת מחקר ומגוונת. חומרי הלימוד בתוכנית זו אותנטיים ורלוונטיים לחיי התלמידים, והלמידה בתוכנית מגוונת וכוללת למידה אישית, קבוצתית והוראת עמיתים.

התוכנית שפותחה שירתה שתי מטרות. מטרה ראשונה הייתה הקניית שפה אוריינית למורים. במערכי השיעור הושם דגש על ממצאים מחקריים על המנבאים של הבנת הנקרא בעברית. הודגשו עבור המורה חשיבות אוצר המילים, אסטרטגיות הבנת הנקרא וגם ערכים אוניברסליים נוסף על התכנים הפדגוגיים. המטרה השנייה הייתה העלאת המוטיבציה בקרב מורים ותלמידים כאחד. בעוד תוכניות אחרות בעולם שמות לרוב דגש על רכיב אורייני אחד, למשל אוצר מילים, אסטרטגיות הבנת הנקרא או מוטיבציה, תוכנית "אי של הבנה" נועדה להעביר מודל קוגניטיבי רגשי, ונשזרו בה יחדיו אלמנטים שונים לאורך השיעורים. אחד הממצאים החשובים מהמחקר הוא שחומרים פדגוגיים מלהיבים, מונגשים ומבוססי מחקר יכולים להשפיע רבות על הישגי תלמידים גם ללא הכשרה מלווה למורים. ההשוואה בין קבוצות המחקר שקבלו את חומרי התוכנית "אי של הבנה" לבין קבוצת הביקורת שלא קיבלה כלל את התוכנית מעידה כי עצם קבלת חומרי התוכנית הובילה להישגי תלמידים גבוהים יותר באוצר מילים, הבנת הנקרא, אסטרטגיות הוראה ורגשות חיוביים כלפי קריאה.

להערכתנו, ניתן לייחס הישג זה לעובדה כי החומרים הפדגוגיים אשר נמסרו למורים היו מפורטים מאד ברמה התוכנית, וכללו מערכי שיעור מובנים ומתומללים, אשר היוו מודל קונקרטי להוראה. יתרה מזו, תלמידים שלא נחשפו לחומרי התוכנית דיווחו בסוף השנה על עליה בתחושות של שעמום, ועל ירידה בתחושות של גאווה וערך בלמידה. ממצאים אלה חשובים במיוחד היות שבמדגם גדול בארה"ב, מוטיבציה פנימית בכיתה ה' נמצאה כאחד המנבאים החשובים של הבנת הנקרא בכיתה ה' (Froiland & Oros, 2013). המימצא שגם בקבוצה שקבלו את חומרי התוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות מלווה, השגי התלמידים היו גבוהים מקבוצת הביקורת, מחזקת את חשיבות איכות החומרים הפדגוגיים בהוראה. גתרי ועמיתיו (2004) טענו שלמעשה השפעת ההוראה המבוססת חומרים מעוררי מוטיבציה היא בעלת חשיבות הגדולה ביותר בהישגי הילדים ובתחושותיהם החיוביות כלפי קריאה.

לאורך השנה קבלנו הדים רבים על התלהבות התלמידים מחומרי הלימוד. הלמידה שהם חוו הייתה עמוקה ומשמעותית גם ברמה חברתית וערכית ולא רק ברמה אוריינית. במשובי הילדים הובעה תמיכה ברלוונטיות של תוכנית ההתערבות "אי של הבנה" שמטרתה פיתוח הבנת הנקרא ומיומנויות אורייניות בכיתות ד-ה, פיתוח מוטיבציה ללמידה ולקריאה ופיתוח הקשבה ומיומנויות בין-אישיות בתהליך הלמידה. הילדים גם ציינו רבות את המצגות (סרטונים) כאחד הגורמים שהובילו להנאה והנעה. זוהי אחת הדוגמאות לשימוש במתכונת לימוד רלוונטית לילדים לשם יצירת מוטיבציה ועניין, והעברת ידע בצורה חזותית ודינמית. מגוון מיומנויות אורייניות אלו הן חלק מהמיומנויות הנדרשות במאה ה-21, וניכר כי הילדים חוו למידה רלוונטית ומשמעותית שיצרה מוטיבציה והובילה לחיזוק מגוון מיומנויות אישיות ובין-אישיות.

התפתחות בהבנת הנקרא בקרב תלמידי שאינם דוברי עברית שפת אם

בניתוח ביצועי התלמידים בתחומי האוריינות השונים נמצא כי ביצועיהם של התלמידים הדו-לשוניים היו נמוכים באופן מובהק מאלו של כלל המדגם. ממצא זה משחזר דפוסים שדווחו ממקומות רבים בעולם והתייחסו לפערים באוצר המילים ובהבנת הנקרא בין תלמידים אשר דוברים בבית שפה אחרת משפת ההוראה בבית הספר בהשוואה לבין בני גילם החד-לשוניים (Lesaux, Koda, Siegel & Shanahan, 2006; Shahr-Yames, Eviatar & Prior, 2017). יש להדגיש כי רבים מן התלמידים הדו-לשוניים היו ילידי ישראל, ולפיכך הם אינם זוכים להכרה (למשל, כעולים חדשים) או לתמיכה ספציפית מטעם מערכת החינוך. הממצאים במחקר זה מצביעים על הצורך להדגיש בפני מורים כי עצם השימוש של ילדים בשתי שפות בחיי היום-יום, ועקב כך חשיפה פחותה לעברית, יכול להוביל לפערים בידע הלשוני, לכן יש להפנות לאוכלוסיית תלמידים זו תשומת לב ספציפית לקידום הידע האורייני.

בהקשר זה חשוב לציין גם את הממצא לגבי ההשפעה של מסירת נתוני המיפוי למורים על קידום תלמידים הדו-לשוניים. בקבוצות המחקר שבה עברו התלמידים את תוכנית ההתערבות "אי של הבנה" והמורים קיבלו את נתוני המיפוי (עם וללא השתלמות מלווה), הפגינו התלמידים הדו-לשוניים התקדמות ניכרת בעקבות ההשתתפות במחקר, במידה דומה לזו שנראתה בקרב התלמידים החד-לשוניים. אומנם נותרו פערים בהישגים בין הקבוצות גם בתום תוכנית ההתערבות, אך התלמידים הדו-לשוניים הפיקו תועלת רבה מן התוכנית. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים בקרב תלמידים דו-לשוניים בתחום הבנת הנקרא והרחבת אוצר מילים (Barber et al., 2018; Vaughn et al., 2009), ומדגישים את יתרונה של תוכנית ההתערבות "אי של הבנה" ככזו שמובילה לשיפור בהישגים בקרב כלל הלומדים בכיתה ההטרוגנית. לעומת זאת, בקבוצת הביקורת חל שיפור מסוים בהישגי התלמידים החד-לשוניים, ואילו בקרב התלמידים הדו-לשוניים נמצאה ירידה בהישגים עם תום שנת הלימודים, בעיקר בתחום אוצר המילים. מאחר שאחוז ניכר מהתלמידים הדו-לשוניים הם ילידי הארץ, אפשר לשער כי המורים שלימדו אותם לא בהכרח היו מודעים לפערים שלהם ברכיבי האוריינות השונים, ובפרט בידע אוצר מילים אקדמי (שפעמים רבות הוא מכשול משמעותי עבור אוכלוסייה זו (Chiappe, Siegel & Gottardo, 2002; Geva & Yaghoub Zadeh, 2006). אם אכן נתוני המיפוי אפשרו למורים לזהות בצורה מדויקת יותר את האתגרים שעומדים מתמודדים תלמידים אלו ולהתאים להם את שיטת ההוראה המיטבית עבורם, הרי שחשיבותם של נתוני המיפוי לקידום התלמידים הדו-לשוניים היא רבה.

תגובה להתערבות של תלמידים מתקשים

אחד הממצאים המשמעותיים, אף דרמטיים, של המחקר הנוכחי הוא השינוי שחל בשעור התלמידים המתקשים. נמצא כי בקרב תלמידי הקבוצות שקיבלו את תוכנית "אי של הבנה", חלה ירידה בשעור התלמידים המתקשים המושיכים לנדבכים 2 ו-3 וזקוקים להוראה קבוצתית ופרטנית. בניגוד לכך בקבוצת הבקורת נצפתה עליה בשעור התלמידים המתקשים המושיכים לנדבכים 2 ו-3. זאת לצד עליה בקרב הקבוצות שקיבלו את התוכנית "אי של הבנה" באחוז התלמידים המשתייכים לנדבך 1 אשר עבורם ההוראה ברמה הכיתתית מספיקה להשגת תפקוד תואם גיל, לעומת ירידה באחוז התלמידים המשתייכים לרמה זו בקרב קבוצת הביקורת. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים דומים, בהם הופעלו תוכניות התערבות מבוססות מחקר אשר פותחו במיוחד במטרה לקדם תפקוד במדדים אורייניים ספציפיים כדוגמת שטף קריאה, אוצר מילים והבנת הנקרא. הן תלמידים מתקשים, והן תלמידים בנדבך 1 אשר קיבלו התערבות מחקרית מסוג זה הראו שיפור רב יותר במדדים אלו בהשוואה לתלמידים שקיבלו התערבות במסגרת

ההוראה הרגילה בבית הספר (Boardman, et al., 2016; Kim, Samson, Fitzgerald & Hartry, 2010; Swanson, Stevens, Scammacca, Capin, Stewart & Austin, 2017).

בנוסף, שימוש בנתוני המיפוי הכיתתיים לצרכי הוראה והתערבות הינו חלק בלתי נפרד מהוראה על פי מודל RTI. בארצות הברית, ה-IDEA (Individuals with Disabilities in Education Act), אשר הינו הגוף שבאחריותו הטיפול בתלמידים עם לקויות למידה, קבע נהלים לאיתור והתערבות המבוססים על יישום מדיניות מודל RTI. לפי נהלים אלו, עצם הקביעה שלתלמיד קשיי למידה צריכה להתבסס על תגובה לתוכנית התערבות מבוססת מחקר. יתרה מכך, חלק מהתקציב החינוכי מוקצה לפיתוח ויישום תוכניות התערבות שישמשו לאיתור מוקדם של תלמידים שאינם בהכרח זקוקים לשירותי החינוך המיוחד, אולם הינם בעלי קשיים המצריכים תמיכה לימודית נוספת בבתי הספר (Balu et. al, 2015). אמנם במחקר הנוכחי נתוני המיפוי לא סיפקו למורות אשר השתתפו במחקר את מיקומם של התלמידים בשלושת הנדבכים לפי מודל RTI, אולם הם אפשרו להן לזהות את נקודות החוזק ומוקדי הקושי של התלמידים, ולהשתמש במידע זה לצרכי הוראה, לדוגמא במתן שיעורי בית בדרגות קושי שונות לתלמידים בעלי קשיים שונים. אימוץ של מודל התערבות מסוג זה של RTI, בו ניתנת התערבות מבוססת מחקר, המוערכת בכלים מבוססי מחקר, יכולה לסייע לניצול מיטבי של משאבים אשר יאפשרו יישום תהליכי התערבות יעילים בבתי הספר.

השפעת ההשתלמות על ידע ותפישות מורים :

על בסיס המודל התאורטי של שולמן (Shulman, 1986) נבנתה במחקר זה תוכנית השתלמות למורים בהבנת הנקרא המשלבת ידע תאורטי וידע פדגוגי. ההשתלמות הקנתה למורים ידע תאורטי עדכני בכל הקשור למודלים על התפתחות הבנת הנקרא, חשיבות אוצר המילים, מוטיבציה, מטא-קוגניציה ואסטרטגיות הוראה ולמידה הקשורות להבנת הנקרא.

דיווחי המורים על ההשתלמות מעידים על התפתחות אישית ומקצועית בתחום הוראת הבנת הנקרא והפדגוגיה ועל כך שקיבלו כלים ליישום הידע בהוראה. המורות ציינו כי ידע זה היה רלוונטי, ולא זו בלבד אלא שהן דיווחו כי ימשיכו להשתמש בו בעתיד.

לצורך מחקר זה פותח מדד איכותני לבחינת ההטמעה, כפי שמקובל במחקרי התערבות עדכניים. המדד אפשר בחינה מעמיקה של איכות ההטמעה, ואכן נמצאה הטמעה גבוהה של מערכי השיעורים בכיתות. ממצא זה מעיד על כך שמערכי השיעור המתומללים לצד השתלמות שחזקה את המיומנויות הנדרשות בקרב המורים הובילו להטמעה של הפדגוגיה החדשה בצורה נאמנה למקור.

תרומת מסירת מידע מיפוי למורים :

לשאלה זו כמה רכיבים, בהם מידת ההשפעה שיש למסירת מידע אמין למורה על ביצועי תלמידיו, ומה החשיבות של העברת מידע זה בצורה נגישה הקשורה ישירות להוראה בכיתה. בהתאם להמלצות בספרות המחקר, שילבה ההשתלמות בתחום המיפוי הקניית ידע תאורטי ויישומי (Suarez, et al., 2018). הוצג הרציונל התאורטי לבחירת מדדי המיפוי, נמסרו נתוני מיפוי כיתתי ופרטני רב-רכיבי של אוצר מילים, של שטף קריאה ושל הבנת הנקרא בסוגות שונות וברמות שונות של הפקת מידע, ונערכה סדנה יישומית לניתוח הנתונים וליישום המידע מהם בהוראה.

משוב המורות שעברו השתלמות זו התקבל באמצעות מענה בכתב על כמה שאלות פתוחות. ניתוח איכותני של הנתונים מצביע על כך שלהערכת המורות, אופן הכשרתן ומסירת ממצאי המיפוי תרמו להן כמורות ותרמו גם לתלמידיהן, דרכן. ברמה האישית כתבו המורות כי ההשתלמות הרחיבה את הידע שלהן על הבנת הנקרא ושיפרה את ההבנה התאורטית שלהן לגבי המשתתפים הקשורים בהבנת הנקרא ונכללים במיפוי ובתוכנית ההתערבות "אי של הבנה", וכי אלה שיפרו את רמת ההוראה שלהן. למשובים מסוג זה יש תמיכה בספרות והם התקבלו גם ממורים אחרים שעברו תהליכי השתלמות דומים (Chireac, et al., 2019). השיפור בהוראה הוסבר על ידי המורות כקשור לתפיסה מדויקת יותר של חוזקות וקשיים של תלמידיהן, להתאמה של אסטרטגיות הוראה לתלמידים, לבחירת מוקדים לחיזוק תלמידים מסוימים ולחיזוק הכיתה כולה, ואף לשינוי של דעות שגויות שהיו להן על תלמידים – הערכות יתר או חסר לגבי תלמידים מסוימים. נוסף על כך כתבו המורות כי ההשתלמות בתחום המיפוי אפשרה להן ליצור התאמה מיטבית בין רמת התלמידים שלהן לבין האסטרטגיות הפדגוגיות, יישום אשר ספרות המחקר מצביעה על חשיבותו (Papadopoulou & Goumas, 2018). המורות כתבו כי לתחושתן ההוראה שלהן התייעלה, ודברים אלו עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר הרלבנטית, שלפיה יעילות ההוראה תלויה בהתאמת האסטרטגיה הפדגוגית לרמת המיומנות של הלומד (Connor et al., 2009; Connor, et al., 2007). מעניין ביותר היה דיווח המורות על עלייה בתחושת המסוגלות שלהן כמורות. היבט אחד שתורם לכך הוא שלדבריהן נתוני המיפוי חיזקו ידע קודם שלהן על מרבית התלמידים – המיפוי אומנם דייק את תמונת רמות התפקוד, אך התחושה הייתה שהוא אימת את השערותיהן ושיפר את בטחונן ביכולותן להעריך את יכולות התלמידים. גם לממצאים אלה יש תמיכה בספרות, שלפיה תחושת המסוגלות של מורים מועצמת כאשר הכשרתם כוללת רכישת ידע דיסציפלינרי ספציפי ועדכני. נראה לכן כי היכולת להבין את הרציונל התאורטי של המיפוי, להשתמש בנתוני המיפוי וליישם פדגוגיה מבוססת מחקר, תורמות לתחושת המסוגלות של המורה,

ומכאן להוראה אפקטיבית יותר (Eccles & Roeser, 1999; Joshi, et al., 2016; Madon, et al., 2011; Palmer, 2006). היבט נוסף שתרם לתחושת המסוגלות הוא ההתנסות באינטגרציה בין ממצאי המיפוי לבין תוכנית ההתערבות "אי של הבנה", הליך אשר פיתח את יכולת החשיבה של המורות. בתשובות לשאלה על תרומת המיפוי לעבודתן שילבו המורות דוגמאות שונות של פעילויות ואסטרטגיות הוראה מתוכניות ההתערבות עצמה.

בדיווחים בכתב הערכו המורות כי נוצרו תנאים לשיפור הלמידה הן של הכיתה כולה והן של הפרטים בה – הן תפסו את תהליך ההשתלמות בתחום המיפוי כמסייע, מקצועי ומספק מידע מדויק על חוזקות וחולשות של הפרט ביחס לכיתה ושל הכיתה בכללותה, וסברו כי ההליך כולו אפשר להן להתאים ביתר דיוק את פעילויות התוכנית "אי של הבנה" לרמת התלמידים. לדברים אלו יש תמיכה בספרות המחקר, שלפיה הישגיהם של תלמידים מתקשים ומומצעים משתפרים כאשר המורים מקבלים משוב על תפקוד הכיתה והמלצות להוראה (Fuchs et al., 1994), ויישום שיטתי של תהליך הכולל מיפוי, התערבות והערכת התקדמות של התלמידים, מוביל לשיפור בקריאה (Vellutino, 1991; Fletcher & Vaughn, 2009).

לסיכום, שילוב השתלמות הכוללת רכיב של מסירת מידע על מיפוי בתוכנית "אי של הבנה" מוביל לקידום מורים ומספק את התנאים הדרושים להתקדמות תלמידיהם. תהליך זה נתמך בספרות שלפיה חשוב כי בחירה של פעילויות התערבות תיעשה על בסיס נתונים מדויקים על תפקוד התלמידים, סוג התערבות המכונה Data-Based Decision Making in Reading Interventions (DBDM), אשר במטה-אנליזות על תוכניות התערבות בקריאה הוכח כיעיל ביותר בקידום קריאה (Filderman, Toste, Didion, Peng & Clemens, 2018). התייחסות המורות לידע שרכשו, ההבנה המדויקת יותר של תפקוד התלמידים המתקשים בכיתתן, וההסתכלות השונה והמושכלת על הישגים בהבנת הנקרא ועל דרכים מותאמות לקידומה, מצביעות על כך שההשתלמות הכוללת את ההכשרה לניתוח נתוני המיפוי הייתה מועילה והשיגה מטרות חשובות המוצגות בספרות כבסיס לקידום תלמידים.

מוטיבציה של מורים ליישום תכנים בעתיד :

השתלמות והכשרה יעילים ניכרים במוטיבציה של המורות להעביר את הידע והפרקטיקות שרכשו בעתיד בכיתתם. מידע על נושא זה נבחן במחקר זה באמצעות שאלון ובצורה איכותנית. בשאלון הבוחן את רצון המורות ליישם את תכני ההשתלמות בעתיד נבדקו שתי קבוצות ש מורות : קבוצה של מורות שעברו את התוכנית בליווי השתלמות וקבוצה של מורות שהעבירו את התוכנית ללא השתלמות. באופן כללי העידו כלל המורות כי העברת התוכנית והחומרים נלווים סייעו להן באופן כללי בעבודתן. בנוסף, עלה מהשאלון כי

המורות דיווחו על יכולת גבוהה של יישום התכנים של תוכנית "אי של הבנה" ואף מעבר לכך, כי הן נלהבות ליישם את התכנים הללו. בנוסף, המורות ציינו כי הן רואות חשיבות גבוהה ביישום העקרונות של התוכנית. בניתוח הבדלים בין הקבוצות נמצא כי מורות אשר השתתפו בהשתלמות גילו נכונות רבה יותר להמשיך ביישום התכנים מאשר מורות שקיבלו את תוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות. תמיכה לכך התקבלה במסגרת המחקר האיכותני בו השתתפו 10 מורות שהשתתפו בהשתלמות שנשאלו האם יהיו מעוניינות להעביר את התוכנית בשנים הבאות בכיתות נוספות. כל המורות ענו שירצו להמשיך להעביר את התוכנית. ממצאים אלו תומכים בכך שתוכנית עם חומרים פדגוגיים איכותיים מעלים את המוטיבציה בקרב מורים ליישום עתידי של התכנים ובנוסף, שהשתלמויות בהן למורים יש הזדמנות ליישום פרקטי, רפלקציה ושיתוף בפרטיקה עשויות לעלות את מוטיבציה ליישום התכנים גם בעתיד. מחקר הבוחן את יישום התכנים שנה אחרי תום ההשתלמות יכול לבחון מנקודת זמ זו לא רק את כוונות המורים והתלהבותם ליישום התכנים אלא גם את היישום הלכה ולמעשה כמו גם קשיים שעלו.

השלכות חינוכיות

מחקר זה תומך בטענה כי עבודה מעמיקה בתחום תוכן אחד בצורה מערכתית מאפשרת לשפר הישגי תלמידים בתחום הבנת הנקרא. השיפור המדווח הוא לא רק ברמת ממוצע הכיתה אלא גם בצמצום אחוז התלמידים המתקשים ובהעלאת אחוז התלמידים החזקים והתלמידים בטווח הנורמה. השיפור נעשה על ידי שימוש בכלים מותאמי שדה, הכנת חומרים פדגוגיים מבוססי מחקר, הנגשת התכנים לעולמם של הילדים, ושימוש בטכנולוגיות נגישות למורים.

בנוסף לכלי הערכה עדכניים וחומרי למידה ססגוניים, עם טקסטים מענייניים ורלוונטיים, תהליך הכשרת המורים ענה של הדרישות של פיתוח מקצועי מיטבי (שפרלינג, 2018). הוא כלל מסירת חומרים מלהיבים ואפשר למידה והתנסות המלווה בהכשרה מיקצועית. בנוסף רכיב חשוב ומשמעותי בפיתוח מקצועי של המורים היה מסירת מידע מיפוי שהיה בהלימה עם צרכי המורים, ואפשר יצירת שינוי בפרקטיקות ההוראה של מורים ועמדותיהם. ההמלצות שלנו למשרד החינוך הינם:

- 1) הטמעה רחבה של התוכנית "אי של הבנה" יחד עם ממצאי מיפוי בקרב תלמידי כיתות ד-ה.
- 2) הישענות על הכלים שפותחו במחקר להערכה כיתתית בית ספרית בגילאים אלה.
- 3) בניית אתר מלווה הכשרה לתוכנית "אי של הבנה" שיועלה לאתר של החינוך הלשוני.

4) בניית הכשרה קצרה למורי מורים, רכזי שפה, מומחים לאוריינות ומדריכות שפה להטמעה רחבה של

התוכנית

5) הכנת גירסא בשפה הערבית לתוכנית וגירסא למגזר החרדי.

לסיכום, בתי ספר יתרמו מתהליך פיתוח מקצועי שיכיל חומרים רלוונטים, שילווה בהכשרה מתאימה ומקצועית לאורך זמן. בנוסף ברמה מערכתית על מנת לקדם אוריינות אין צורך בהעמסה של כלים פרטניים אותם המורה מעבירה, אלא מומלץ שמומחה ברמת רכז שפה ירכז הערכה כיתתית קצרה, ואחר ידריך את המורים בקריאת מיפויים אוריינים ובהתאמת הוראה לכיתות הטרוגניות באמצעות ערכות פדגוגיות.

השלכות לניהול מחקר

מחקר זה לווה באתגרים רבים, מנהלתיים בעיקרם. גיוס בתי ספר ומורים היווה מכשול גדול היות שלא היה מנגנון שתמך באופן מערכתי ביישום תכנית "אי של הבנה" ובהשתתפות מורים בהשתלמות. נוסף על כך, היות שמדגם המחקר כלל תלמידים בכיתה ה', שבה מתקיימת בחינת מיצ"ב, למורים מכיתות אלה הייתה בתחילה התנגדות להשתתף עקב חשש מההשלכות לגבי תוצאות הילדים. גישה לתוצאות המיצ"ב של התלמידים מבתי הספר שהשתתפו במחקר, תסייע לנו לתקף את התוצאות המחקריות ולהרחיבן למסקנה אפשרית שהתכנית הובילה לשיפור ילדים בתחומים הרלוונטים למיצ"ב. בנוסף ליווי ברמת המחוז והתגייסות של ערים שלמות ולא בתי ספר נבחרים למחקר חינוכי הוא דרישה מקדימה חשובה והכרחית.

רשימת מקורות

ליפקה, א. (2013). מודל "תגובה להתערבות": רכיבים והשלכות על תהליכי הוראה ולמידה. שילובים- מהלכה למעשה, הוצאת אחווה.

קציר, ת. ופרימור, ל. (2016). מודל קוגניטיבי רגשי להבנת הנקרא. מתוך: אוגדן הבנת הנקרא, אוניברסיטת חיפה, הוצאה פנימית.

- Allen, J. (2007). *Inside Words: Tools for Teaching Academic Vocabulary Grades 4–12*. Hawker, Bronlow Education.
- Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* (Vol. 13010). National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany, State University of New York.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537.
- August, D., & Shanahan, T. (2017). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Routledge
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). Evaluation of Response to Intervention Practices for Elementary School Reading. NCEE 2016-4000. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy – The Exercise of Control*. Freeman, USA.
- Barber, A.T., Buehl, M.M., Beck, J.S., Ramirez, E.M, Gallagher, M., Richey Nuland L.N. & Archer, C.J. (2018). Literacy in social studies: The influence of cognitive and motivational practices on the the reading comprehension of English learners and Non-English learners. *Reading and Writing Quarterly*, 34, 79-97.
- Bar-On, A. (2015). Reading in the shadow of homography: The problem is the solution. *Safa Ve'Oriyanut*, 5, 99–120 (in Hebrew).
- Bender, W. N., & Shores, C. (Eds.). (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. Corwin Press.

- Best, R. M., Rowe, M. MS., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-Level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders, 25* (1), 65-83.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(4), 525-531.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817.
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A., & Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later?. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 46.
- Boardman, A. G., Buckley, P., Vaughn, S., Roberts, G., Scornavacco, K., & Klingner, J. K. (2016). Relationship between implementation of collaborative strategic reading and student outcomes for adolescents with disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 49*(6), 644-657.
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children, 82*(4), 409-427.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2012). Reading comprehension development from seven to fourteen years: Implications for assessment. In Sabatini, J.P., Albro, E.R. & O'Reilly, T. (Eds.). *Measuring up: Advances in how to Assess Reading Ability*. (p.59-76). Rowman & Littlefield Publishers, Maryland, USA.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 671.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology, 37*(1), 55-91.

- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (2002). Reading-related skills of kindergartners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 95-116.
- Chireac, S.M., Francis, N. & McClure, J. (2019). Awareness of form and pattern in literacy assessment: Classroom applications for first and second language. *The reading Matrix: An international Online Journal*, 19, 20-34.
- 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.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Schatschneider, C., & Underwood, P. (2007). Algorithm-guided individualized reading instruction. *Science*, 315, 464– 465.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E.,... Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77– 100.
- Coxhead, A. (2011). The academic word list 10 years on: Research and teaching implications. *Tesol Quarterly*, 45(2), 355-362.
- Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. (2012). Multiple bases for comprehension difficulties: The potential of cognitive and neurobiological profiling for validation of subtypes and development of assessments. In Sabatini, J.P., O'Reilly, T. & Albro, E.R. (Eds.). *Reaching an Understanding*. (p. 101-116). Rowman & Littlefield Publishers, Maryland, USA.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute Retrieved from https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council, 12.*
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice, 56*(1), 3-12.
- Diergarten, A. K., & Nieding, G. (2015). Children's and Adults' Ability to Build Online Emotional Inferences During Comprehension of Audiovisual and Auditory Texts. *Journal of Cognition and Development, 16*(2), 381-406.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first-and second-language learners. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 78-103.
- Eccles, J. S. , & Roeser , R. (1999). School and community influences on human development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* (4th ed. , pp. 503 – 554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies, 93*(3), 113-116.
- Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: a synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *The Journal of Special Education, 52*(3), 174-187.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives, 3*(1), 30-37.
- Franck, O., & Osbeck, C. (2018). Challenging the concept of ethical literacy within Education for Sustainable Development (ESD): Storytelling as a method within sustainability didactics. *Education 3-13, 46*(2), 133-142.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., & Bentz, J. (1994). Classwide curriculum-based measurement: Helping general educators meet the challenge of student diversity. *Exceptional Children, 60*, 518–537.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195-203.

- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing, 25*(8), 1819-1845.
- Geva, E., & Yaghoub Zadeh, Z. (2006). Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 31-57.
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first-and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 330.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371.
- Guthrie, J.T., Klauda, S.L., & Ho, A.N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9 – 26. doi: 10.1002/rrq.035
- Hale, J. B., Fiorello, C. A., & Thompson, R. (2010). Integrating neuropsychological principles with response-to-intervention for comprehensive school-based practice. In E. Arzubi, & E. Mambrino (Eds.), *A guide to neuropsychological testing for health care professionals* (pp. 229-262). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Ippolito, J., Bean, R. M., Kern, D., & Dagen, A. S. Specialists, Coaches, Coordinators, Oh My! Looking Back and Looking Forward on the Roles and Responsibilities of Specialized Literacy Professionals.
- Johnson, D. F., & Goldman, S. R. (1987). Children's recognition and use of rules of moral conduct in stories. *The American Journal of Psychology, 205*-224.
- Joshi, R. M., Washburn, E. K., & Kahn-Horwitz, J. (2016). Introduction to the special issue on teacher knowledge from an international perspective. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 1-6.

- Kasperski, R., & Katzir, T. (2013). Are confidence ratings test- or trait-driven? Individual differences among high, average, and low comprehenders in fourth grade. *Reading Psychology, 34*(1), 59–84.
- Kasperski, R., Shany, M., & Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing, 29*(1), 117-136.
- Katzir, T., Kim, Y. 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*, 1180.
- Katzir, T., Kim, Y., & Schiff, R. (2012). The effects of orthographic consistency on reading development: A within and between cross-linguistic study of fluency and accuracy among fourth grade English- and Hebrew- speaking children. *Learning and Individual Differences, 6*, 673-679.
- Katzir, T. Lesaux, N., & Kim Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(3), 261-276.
- Katzir, T., Markovich, V., Tesler, E., & Shany. M. (2016). Self-regulation and reading comprehension: self-perceptions, self-evaluations and effective strategies for intervention. Submitted for publication in Meltzer, L. (Ed.). (2016). *Executive function in education: From theory to practice 2nd Edition*. Guilford Press.
- Katzir, T., Young, K., Morris, R., Lovett, M. & Wolf, M. (2008). Multiple pathways to dysfluent reading in subtypes of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 47-66.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281-300.
- Kieffer, M.J. & Lesaux, N.K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher, 6* (12), 134-144.
- Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing, 23*(9), 1109-1129.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Klingner, J.K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
- Lesaux, N. K., & Geva, E. (2006). Development of literacy in second-language learners. In D. August & T. Shanahan (Ed.), *Developing Literacy in Second-language Learners- Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 51-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47(3), 596-632.
- Lesaux, N. J., Koda, K., Siegel, L., & Shanahan, T. (2006). Development of literacy (Report of the National Panel on Language Minority Children and Youth).
- Lesaux, N. K., Lipka, O., & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing*, 19(1), 99-131.
- Lesaux, N.K. & Marietta, S.H. (2011). *Making Assessment Matter: Using Test Results to Differentiate Reading Instruction*. New York: Guilford Press.
- Liang, L. A., & Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753.

- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing, 25*(8), 1873-1898.
- Madon, S., Willard, J., Guyll, M., & Scherr, K. C. (2011). Self-fulfilling prophecies: Mechanisms, power, and links to social problems. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(8), 578-590.
- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 483-499.
- McMillen, C.M., Demario, A.G. & Kieliszek, D. (2018). Tackling literacy: A collaborative approach to developing materials for assessing science literacy skills in content classrooms through a STEM perspective. *The language and Literacy Spectrum, 28*.
<http://digitalcommoms.buffalostate.edu//lls/vol28/iss1/2>
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes, 22*(3), 247-288.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction, 14*(1), 1-43.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 55*, 51-62.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology, 81*(2), 247.
- Orrantia, J., Muñez, D., & Tariñ, J. (2014). Connecting goals and actions during reading: The role of illustrations. *Reading and Writing, 27*(1), 153-170.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education, 36*(4), 337-353.
- Papadopoulou, S. & Goumas, S. (2018). Reading ability as a learning experience and meaning making in class: The case of Greek primary schools. *European Journal of Education, 1*, 49-58.

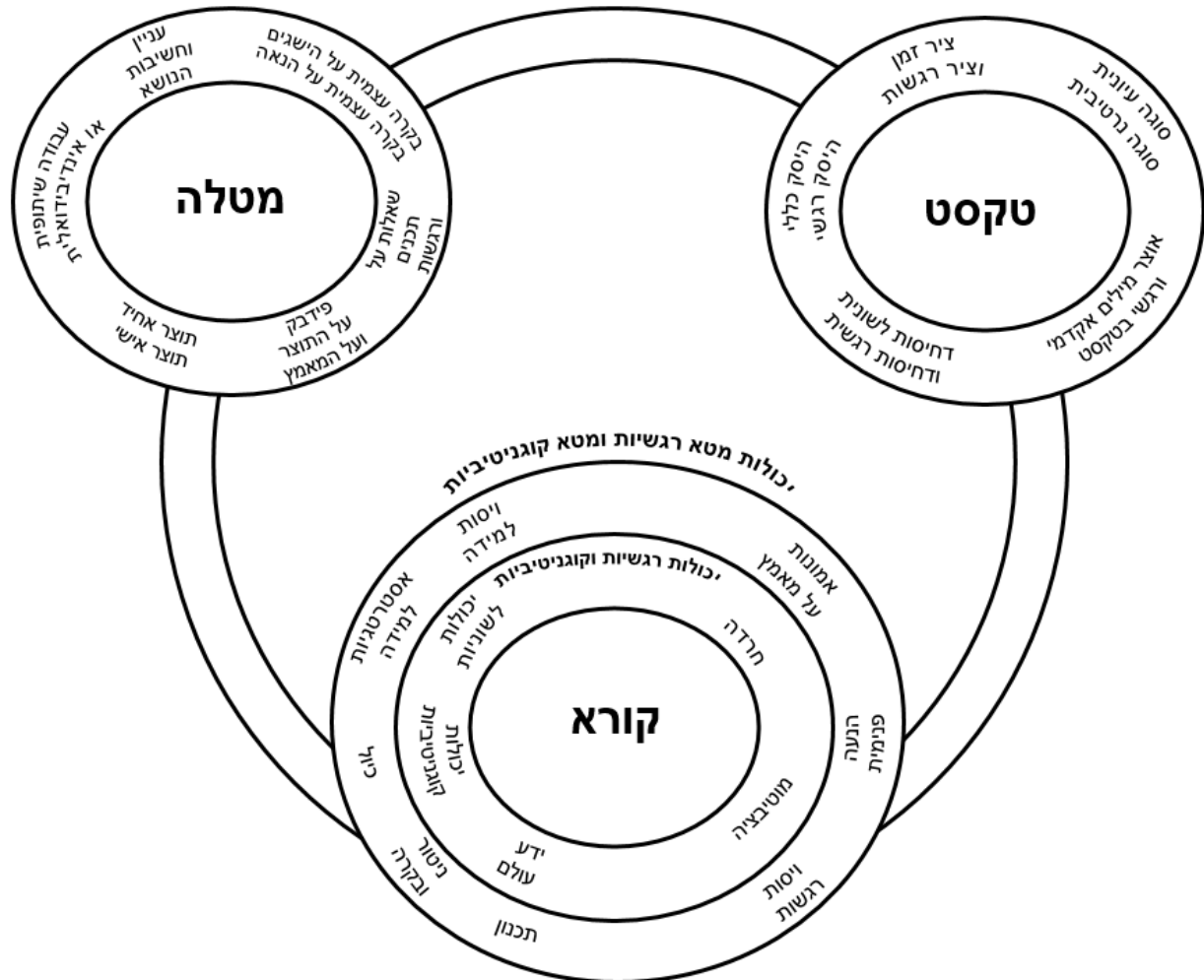
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(4), 472-481.
- Perfetti, C. A., Wlotko, E. W., & Hart, L. A. (2005). Word learning and individual differences in word learning reflected in event-related potentials. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 31*(6), 1281.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 776.
- Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Primor, L., Pierce, M. E., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia, 61*(2), 242-268.
- Prior, A., Goldina, A., Shany, M., Geva, E. & Katzir, T. (2014). Lexical inference in L2: Predictive roles of vocabulary knowledge and reading skill beyond reading comprehension. *Reading and Writing, 27*, 1467-1484.
- RAND Reading Study Group (RRSG). (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in *Psychology and Culture, 2*(1), 11.
- Schwartz, M., & Katzir, T. (2012). Vocabulary development in bilingual children. *Reading and Writing, 25*, 1947-1971.
- Shahar-Yames, D., Eviatar, A. & Prior, A. (2016). Distinct contributions of type and token frequency to the morphological knowledge of language minority children. *Journal of Child Language*.
- Shahar-Yames, D., Eviatar, Z., & Prior, A. (2018). Separability of lexical and morphological knowledge: Evidence from language minority children. *Frontiers in Psychology, 9*, 163.

- Shahar-Yames, D., & Prior, A. (2018). The challenge and the opportunity of lexical inferencing in language minority students. *Reading and Writing, 31*(5), 1109-1132.
- 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*, 1217-1238.
- Shatil, E., Nevo, B., & Breznitz, Z. (2007). Elul test. A standardized diagnostic test for learning disabilities. *Haifa, Israel: University of Haifa*.
- Shearer, B. A., Carr, D. A., & Vogt, M. (2018). *Reading specialists and literacy coaches in the real world*. Waveland Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte [Construction and validation of a scale for the assessment of school-related values]. *Diagnostica, 56*, 195–211.
- Suarez, N., Sanchez, C.R., Jimenez, J.E. & Anguera, M.T. (2018). Is reading instruction evidence-based? Analyzing teacher practices using T-patterns. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-12.
- Swanson, E., Stevens, E. A., Scammacca, N. K., Capin, P., Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2017). The impact of tier 1 reading instruction on reading outcomes for students in grades 4–12: A meta-analysis. *Reading and Writing, 30*(8), 1639-1665.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. *Improving comprehension Instruction, 17*-53.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 543-562.

- Vaughn, S., Martinze, L.R, Linan-Thompson, S., Reutebuch, C.K, Carlson, C.D. & Francis, D. (2009). Enhancing social studies vocabulary and comprehension for Seventh-grade English language learners: Findings from two experimental studies. *Journal of Research in Education Effectiveness, 2*, 297-324.
- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 437.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Pearson, N. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing: CTOPP*. Austin, TX: Pro-ed.
- Wang, V. (2019). *The impact of the implementation of a District Literacy Plan os student achievent as measured by the NWEA-MAP Reading Assessment*. A doctoral theses submitted to the Graduate department of Faculty of the School f Education of baker University.
- Wolff, U. (2016). Effects of a Randomized Reading Intervention Study Aimed at 9-Year-Olds: A 5-Year Follow-up. *Dyslexia, 22*(2), 85-100.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science, 292-297*.

נספחים

נספח 1: תרשים המודל הקוגניטיבי רגשי להבנת הנקרא (קציר ופרימור)



נספח 2: טבלה המפרטת מספר התלמידים והמורים שהשתתפו במחקר לפי כיתות ומגדר בציון מדד הטיפוח

מס תלמידים				מס' מורות שהשתתפו במחקר		מדד הטיפוח	בתי ספר
כיתת ה'		כיתות ד'		כיתת ה'	כיתות ד'		
בנות	בנים	בנות	בנים				
33	14	9	14	2	1	7.18	1
16	16	10	12	1	1	6.75	2
11	8	11	11	1	1	5.96	3
28	23	24	23	4	3	5.63	4
6	8	17	20	1	2	7.08	5
-	-	15	21	0	2	8.5	6
19	22	25	26	2	2	9	7
-	-	17	7	0	1	7	8
35	34	56	41	3	5	7	9
-	-	34	36	0	3	5.6	10
6	4	1	1	1	1	8.29	11
		27	21	1	2	5.6	12
-	-	51	58	0	4	6.63	13
39	24	16	10	3	1	8	14
-	-	43	46	0	3	4.53	15
50	39	18	14	3	1	5.02	16
17	15	17	11	1	1	6.9	17
23	24	24	22	2	2	5.31	18
28	38	23	28	2	2	5.96	19
31	38	24	30	2	2	6	21
20	23	15	16	2	2	8	22
33	42	34	29	3	2	6	23
24	15	24	21	2	2	7	24
21	36	29	31	3	2	3	25
-	-	17	9	0	1	9	26
-	-	23	14	0	2	10	27
5	11	16	8	2	2	8	28
-	-	-	-	2	2	7	29
19	12	25	22	1	2	7	30
15	27	14	13	4	4	3	31
-	-	23	25	0	2	3	32
-	-	39	39	0	3	6	33
486	479	714	673	48	66		סה"כ

נספח 3: טבלת נתונים סטטיסטיים של התלמידים משנת הפיילוט תשע"ח בחלוקה לקבוצות המחקר לפני ואחרי ההתערבות

קבוצות מחקר			מדדים
תוכנית "אי של הבנה" ללא השתלמות וללא מיפוי N=512	השתלמות "אי של הבנה" ללא מיפוי N=544		
M (SD)	M (SD)		
68.74 (14.04)	69.54 (13.35)	לפני	אוצר מילים "אלו"ל"
74.06 (14.24)	73.79 (12.62)	אחרי	
5.59 (11.12)	4.22 (8.94)	Gain score	
60.80 (19.31)	63.88 (19.45)	לפני	אוצר מילים חרו"ת
65.40 (19.59)	69.38 (19.11)	אחרי	
1.04 (4.15)	1.30 (3.86)	Gain score	
59.13 (21.70)	61.89 (21.74)	לפני	הבנת הנקרא – פשט ודרש
55.18 (22.89)	59.28 (23.05)	אחרי	
-4.28 (21.19)	-2.66 (20.53)	Gain score	
3.74 (.69)	3.74 (.64)	לפני	אסטרטגיות
3.79 (.73)	3.87 (.68)	אחרי	
0.05 (.70)	0.13 (.64)	Gain score	
3.93 (.59)	3.89 (.61)	לפני	דימוי עצמי בקריאה
3.89 (.60)	3.89 (.59)	אחרי	
-0.77 (6.68)	-0.04 (6.65)	Gain score	

נספח 4: טבלת נתוני התלמידים לפני ואחרי ההתערבות בקרב דוברי עברית שפת אם ודו-לשוניים לפי קבוצות המחקר

קבוצות מחקר							מדדים
C קבוצת ביקורת		B תוכנית "אי של הבנה" מיפוי ללא השתלמות		A השתלמות "אי של הבנה" מורחבת-מיפוי			
דו-לשוניים N = 35	עברית שפת אם N = 122	דו-לשוניים N = 69	עברית שפת אם N = 354	דו-לשוניים N = 83	עברית שפת אם N=447		
M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
59.27 (15.67)	70.94 (14.13)	64.31 (13.19)	69.44 (12.88)	59.76 (15.94)	68.18 (13.05)	לפני	אוצר מילים "אלו"ל"
64.84 (15.79)	75.38 (13.76)	68.71 (11.85)	72.84 (12.30)	65.64 (14.97)	73.02 (13.10)	אחרי	
4.18 (7.93)	3.54 (9.13)	4.38 (10.00)	3.08 (10.28)	5.75 (11.29)	4.88 (9.41)	Gain score	
54.52 (25.11)	71.83 (18.28)	60.43 (17.85)	65.83 (18.00)	58.08 (19.67)	63.35 (19.93)	לפני	אוצר מילים חרו"ת
59.69 (23.07)	73.79 (17.61)	66.91 (19.75)	72.59 (19.00)	69.66 (19.89)	73.84 (19.80)	אחרי	
1.52 (15.52)	1.54 (12.81)	6.39 (14.00)	7.28 (16.93)	11.73 (15.54)	9.90 (14.58)	Gain score	
47.49 (25.17)	66.06 (24.63)	50.16 (24.79)	57.80 (22.71)	53.61 (22.73)	58.11 (23.48)	לפני	הבנת הנקרא – פשט ודרש
43.52 (23.39)	57.87 (24.70)	59.54 (22.45)	62.99 (22.94)	61.78 (23.17)	63.94 (23.92)	אחרי	
-7.26 (18.97)	-9.32 (25.93)	9.09 (23.76)	5.15 (21.97)	8.17 (21.71)	5.54 (21.44)	Gain score	
45.16 (25.41)	63.56 (22.71)	48.20 (25.48)	55.70 (23.55)	48.51 (24.05)	54.28 (23.40)	לפני	הבנת הנקרא – תמ"ר
50.58 (23.93)	53.35 (25.76)	52.98 (24.83)	57.16 (21.23)	51.60 (23.52)	58.84 (22.08)	אחרי	
3.48 (17.74)	-11.47 (22.85)	4.45 (16.18)	1.55 (20.94)	2.04 (19.20)	3.74 (19.23)	Gain score	
46.26 (23.68)	62.24 (24.58)	46.52 (24.44)	55.01 (22.63)	49.08 (22.91)	54.60 (22.66)	לפני	הבנת הנקרא (משולב)
43.68 (22.37)	51.83 (25.56)	54.01 (23.82)	57.71 (22.01)	55.77 (22.25)	58.84 (22.08)	אחרי	
-5.77 (15.22)	-11.44 (27.25)	7.38 (24.41)	2.95 (20.29)	6.69 (18.95)	3.74 (19.23)	Gain score	
3.67 (.67)	3.83 (.66)	3.73 (.79)	3.75 (.70)	3.86 (.65)	3.81 (.67)	לפני	אסטרטגיות
3.45 (.88)	3.66 (.73)	3.89 (.88)	3.84 (.77)	3.82 (.73)	3.82 (.78)	אחרי	
-0.29 (.74)	-0.19 (.72)	0.18 (.86)	0.08(.71)	-0.09 (.64)	0.01 (.71)	Gain score	
3.70 (.62)	3.99 (.56)	3.74 (.73)	3.86 (.65)	3.85 (.61)	3.96 (.61)	לפני	דימוי עצמי בקריאה
3.57 (.85)	3.80 (.71)	3.86 (.71)	3.88 (.62)	3.76 (.65)	3.88 (.68)	אחרי	
-0.15 (.87)	-0.25 (.70)	0.13 (.64)	0.11 (.62)	-0.08 (.55)	-0.08 (.52)	Gain score	

נספח 5: טבלת ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הטמעה כמותניים בקרב שתי הקבוצות

(תשע"ט)

הטמעה : מספר דקות בממוצע לשיעור			הטמעה : מספר שיעורים			קבוצה
Median	M (SD)	N	Median	M (SD)	N	
85	81.74 (18.27)	27	18	17.03 (3.95)	28	קבוצת מחקר ממיפוי להתערבות תשע"ט
58.18	69.91 (34.67)	16	10	9.35 (6.24)	20	ביקורת קיבלו התערבות ומיפוי תשע"ט

נספח 6: טבלת ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הטמעה איכותניים (N=23)

SD	M	
1.13	4.05	1. באופן כללי, המפגש נוהל באופן תואם לתוכנית השיעור ולמטרותיו
1.17	4.26	2. העבודה על אוצר מילים נוהלה באופן תואם לתוכנית השיעור
1.05	4.26	3. העבודה על אסטרטגיות קריאה נוהלה באופן תואם לתוכנית השיעור.
1.12	4.22	4. באופן כללי, המפגש נוהל באיכות גבוהה של טכניקות הוראה ויישום.
.73	4.52	5. אווירה בכיתה.
.832	4.35	6. שיתוף פעולה של הילדים.
1.14	4.13	7. מוכנות המורה לשיעור.
1.02	4.35	8. התלהבות המורה.

מבחן חרו"ת: מבחן להערכת אוצר מילים מסוגים שונים חשיבה, רגש ותוכן

(Sabag-Shushan, Yosefi, Katzir, & Prior, 2018)

במרוצת השנים מחקרים רבים העידו על תרומה ניכרת של ידע אוצר מילים להישגים לימודיים בכלל ולהישגים בהבנת הנקרא בפרט. הקשר המוכח בין אוצר מילים לבין הישגים בהבנת הנקרא, עורר את הצורך בגיבוש אסופות מילים החיוניות לצורך הבנת הכתוב. בשנים האחרונות, עולה המודעות לצורך בהפצת רשימות מילים אקדמיות, המבוססות על מילים המופיעות בתדירות גבוהה בחומרי הלימוד, ומהוות תשתית הכרחית להבנת הנקרא באופן חוצה תחומים. אולם, ההתייחסות לאוצר מילים במרבית המחקרים וברשימות המילים הקיימות הייתה כמקשה אחת כללית, ללא התייחסות להבחנה בין סוגים שונים של מילים.

במחקרנו הרחבנו את היריעה בתחום אוצר המילים, והצענו התייחסות נרחבת וחדשנית לסיווג ידע אוצר מילים לתתי קבוצות. הסיווג הראשון, מתייחס למילים המופיעות באופן מפורש בטקסט: **אוצר מילים גלוי**, לעומת מילים שאינן מופיעות במפורש, אך חיוניות מאוד לשם הבנת הטקסט: **אוצר מילים משתמע**. הסיווג השני, מתייחס להבחנה בין **אוצר מילים רגשי לבין אוצר מילים אקדמי**.

הליך גיבוש רשימות המילים

לשם תכנון המבחן, אספנו רשימות מילים לתלמידי כיתה ד'. רשימות המילים נדלו מתוך מאגר חומרי למידה, משימות הערכה ויחידות מתוקשבות, במגוון תחומי דעת עתירי מלל (הבנת הנקרא, ספרות, מדעים, מולדת, מורשת וכישורי חיים), המיועדים לתלמידי כיתות ד'. הטקסטים שנבחרו שיקפו את גיל הלומדים מבחינת אורך הטקסט, המשלב והדחיסות הלשונית. כמו כן, נבחרו טקסטים מסוגות שונות: נרטיבי (סיפורי) ואינפורמטיבי (מידעי) וכן טקסטים שנכתבו ע"י סופרים וכותבים שונים (כדי לנטרל הטיות או דפוס חוזר בסגנון הכתיבה ובתוכנו).

בבחינת שכיחות ומשלב המילים שנבחרו, המילים נבחרו מתוך הנדבך השפתי השני: מילים שאינן בסיסיות ונפוצות בשפה מחד, ואינן נדירות ומשקפות תחום דעת ספציפי מאידך. כל המילים שנבחרו חיוניות להבנת הרעיון המרכזי בטקסט. חלק מהמילים הופיעו באופן מפורש בטקסטים וחלקן לא הופיעו מפורשות. המילים שנבחרו סווגו בטקסונומיה על בסיס הקשר המילה ואופייה: חשיבה, רגש ותוכן.

1. **מילות רגש** : מילים המתארות רגשות באופי ישיר (כגון : גאווה, אשמה, תדהמה, סיפוק) ואינן כוללות מילים עם מטען רגשי (כגון : חיוך, בכי, צחוק וכו').

2. **מילים אקדמיות (חשיבה ותוכן)** :

2.1 **מילות חשיבה** : מילים המתארות תהליך חשיבה קוגניטיבי או תוצר של חשיבה ותהליך עיבוד מידע (מילים כגון : השערה, הוכחה, טענה).

2.2 **מילות תוכן** : מילים בעלות אופי נטראלי, המתייחסות לתוכן ולנושא הטקסט ואינן מתארות מצב פנימי תודעתי (כגון : היווצרות, חדשנות, התקדמות).

רשימות המילים התבססות על כ-33,000 מילים, מתוכם נבחרו כ-2,000 מילים, המהוות כ-6% מתוך המילים שנאספו, נמצאו כ-400 מילים שחזרו על עצמן יותר מפעם אחת (20%), מתוכן, כ-65% מילות תוכן, כ-20% מילות חשיבה, ו-15% מילות רגש.

מילים אלו הועברו לשיפוטי מדריכות מחוזיות בתחום השפה. המומחיות התבקשו לדרג עד כמה המילים הללו חיוניות להוראה בעבור תלמידים בכתה ד', בסולם של 1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד). במקרים בהם המומחיות סברו שהמילה אינה חיונית, הן התבקשו לציין את הסיבה לכך : האם המילה פשוטה או מורכבת מידי או האם המילה אינה נפוצה או אינה חשובה. המילים הוצגו בארבעה נוסחים של שאלונים. בכל שאלון כ-150 מילים.

בשלב ריכוז הממצאים, ניתן לכל מילה דירוג כולל המתבסס על שישה תבחינים :

- שכיחות המילה ברמה הגלויה
 - שכיחות המילה ברמה המשתמעת
 - הופעת המילה במספר מקורות מידע (חומרי למידה/משימות הערכה/יחידות הוראה)
 - הופעת המילה במספר תחומי דעת (הבנת הנקרא, מדעים, מולדת וכו')
 - הופעת המילה במספר סוגות (נרטיבי לעומת עיוני)
 - ציון דירוגי מומחיות שפה
- כל מדד שנמצא מעל הממוצע בכל אחד מהתבחינים זיכה את המילה בנקודה. ניקוד המילים נע בין 0 ל-6 (הממוצע 1.87). מתוך כלל התבחינים, נבחרו מאה מילים עם הדירוג הגבוה ביותר בכל סוג (דירוגי 4-6) : 65 מילות תוכן, 20 מילות חשיבה ו-15 מילות רגש (ראה רשימת מילים בנספח מספר 20).

הליך גיבוש המבחן

לאחר גיבוש רשימות המילים, ערכנו מיפוי עבור מילות הרגש שנבחרו, וסווגנו אותן על פי שמונה נתחים, בהתאם למודל של Scherer (2005). מודל זה הוא מרכזי מאוד במחקר על רגש וכולל מגוון רחב של רגשות עם מאפיינים שונים. כל הרגשות מוצגים כגלגל המחולק לשמונה נתחים. כל נתח מתייחס לשני מאפיינים מגוון הרגשות ניתנות לחלוקה על פי ארבעה ממדים: המטען הרגשי (חיובי מול שלילי), רמת העוררות (פעיל/אקטיבי מול סביל/פסיבי), מידת ההנעה לפעולה (מקדם מול מעכב), ומידת השליטה (שליטה גבוהה מול שליטה נמוכה). בכדי לייצר ייצוג מלא ומאוזן של שמונת הנתחים במודל, בהלימה למאפיינים של כל נתח כפי שתואר לעיל, זיהינו את מרבית הרגשות שנבחרו במודל, ואת אלה שלא הופיעו, הוספנו לרשימות.

מעבר לבדיקה של השכיחויות בחומרי הלימוד, בדקנו גם את השכיחויות של המילים (נוסח א') מתוך קורפוס רחב יותר המבוסס על מאגר לשכיחות מילים בעברית (Forst & Plaut, 2001). נתוני השכיחויות נאספו מתוך 3 מהדורות עיתונים מרכזיים בשפה העברית. הקורפוס נבנה על בסיס הנתונים של 619,835,788 מופעים (tokens) של 554,270 צורות בסיס (types) לכל מילה בשפה מופיע מספר המופעים (בהטיות השונות) של המילה למיליון בממוצע. נראה כי השכיחות של מילות הרגש, במופעים המצטברים בקורפוס של המבוגרים ושל חומרי הלימוד, קרובה לזו של המילים האקדמיות.

ממוצע למיליון מופעים	מספר שכיחות חומרי לימוד ד'	
		מצטברים קורפוס מבוגרים
חרות- מילות רגש	4.55	175.36
חרות- מילים אקדמיות	6.22	174.22

על בסיס כל המידע שאספנו, ריכזנו 2 נוסחים של הערכת אוצר מילים, בכל נוסח 25 מילים (מילים נוספות מתוך הרשימה הופיעו כמסיחים). לכל נוסח 2 חלקים: בחלק הראשון הוצגה מילת מטרה והתלמידים התבקשו לזהות את ההגדרה הנכונה מבין 4 ההגדרות. בחלק השני הוצגה הגדרה והתלמידים התבקשו לזהות את המילה הנכונה מבין 4 מילים. כל תשובה נכונה העניקה לתלמידים נקודה. לאחר מכן, חושב הציון הכללי ($\alpha=.843$) וכן הציון בכל סולם בנפרד לפי סוג אוצר המילים: אוצר מילים רגשי ($\alpha=.769$) ואוצר מילים אקדמי

($\alpha=.720$)

דאגנו לאזן בין הנוסחים בין סך המילים הרגשיות לסך מילים האקדמיות, ובין מילות הרגש החיוביות לעומת השליליות. במבחני פיילוט שנערכו ווידאנו כי רמת הקושי בין הנוסחים אינה שונה.

Forst, R., & Plaut, D. (2005). <http://word-freq.mscc.huji.ac.il/>

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social Science Information*, 44(4), 695-729.

חרו"ת

משימה להערכת אוצר מילים: חשיבה רגש ותוכן

תמי סבג-שושן

גלי יוספי

פרופ' תמי קציר

ד"ר ענת פריאור

2018

נוסח א'

שם התלמיד/ה: _____ כתה: _____ זכר/ נקבה

מתחת לכל מילה מופיעות ארבע הגדרות.

בחרו את ההגדרה המתאימה ביותר למילה והקיפו אותה בעיגול.

1. ישנו <u>זיהוי</u> כאשר...
א. לא יכולים לראות פרטים קטנים בצורה ברורה.
ב. מכסים משהו כדי שלא יכירו אותו.
ג. מגלים שמישהו או משהו מוכר לנו.
ד. מוצאים דבר מה חדש.

2. מרגישים <u>בטחון</u> כאשר...
א. משוכנעים שנצליח להתמודד עם מצבים שונים.
ב. מגלים רצון ועניין לבצע משימה מסוימת.
ג. תומכים במישהו אחר ומרגישים רגשות דומים לשלו.
ד. מבצעים פעולה לאורך זמן מבלי לוותר.

3. <u>יתרון</u> הוא...
א. מאפיין שבגללו משהו או מישהו פחות טוב מהאחר.
ב. כלל המאפיינים שיש לאדם וקשורים להתנהגותו.
ג. מאפיין שבזכותו משהו או מישהו טוב יותר מהאחר.
ד. מאפיין מיוחד וחריג שיש רק לאחרים.

4. כשאנו עורכים <u>השוואה</u> , אנו...
א. מפרשים רעיון שהוא לא מובן.
ב. מפרידים דבר מרכזי מתוך הסביבה.
ג. בודקים מה דומה ומה שונה.
ד. בודקים את הסיבות שהובילו לתוצאה.

5. אנו מרגישים <u>עצב</u> כאשר...
א. אנו לא יודעים מה לעשות או כיצד לנהוג במצבים לא נעימים עבורנו.
ב. אנו מגלים חוסר עניין בנושא מסוים ולא מוצאים מה לעשות.
ג. אנו מתכננים לבצע מעשה רע למישהו שפגע בנו, כתגובה למעשה רע שהוא עשה לנו.
ד. מאבדים דבר שיקר ללבנו או מרגישים שחסר לנו משהו.

6. <u>גאווה</u> מתקיימת כאשר...
א. רוצים להודות למישהו על מעשה טוב וחשוב שעשה.
ב. מעריכים לטובה את עצמנו או אחרים, בעקבות הישג או הצלחה.
ג. מגלים רצון חזק להתקדם ולהצליח.
ד. מרגישים נינוחים ולא מוטרדים.

7. <u>מחזוריות</u> היא...
א. הצטרפות יחד לערימה אחת.
ב. אירוע שמתרחש לעתים קרובות.
ג. תופעה שמתרחשת באופן חד פעמי.
ד. חזרה קבועה של תופעה בסדר מסוים.

8. מרגישים <u>בדידות</u> כאשר...
א. אנו מטילים ספק ולא מאמינים לאנשים אחרים.
ב. אנו מרגישים שיש לנו מאפיינים משותפים עם קבוצה מסוימת.
ג. אנו מוטרדים ממעשה שלילי ולא מוסרי שעשינו בעבר.
ד. אין לנו קשר עם אנשים אחרים, או שאנו מרגישים לא שייכים.

9. המלצה מתקיימת כאשר...
א. מדברים או חושבים על נושא מסוים.
ב. מציעים לבצע פעולה, מפני שהיא חשובה או יעילה.
ג. מביעים רצון שמישהו יעשה או יתן דבר מה.
ד. מסבירים, באופן מפורט וברור, כיצד לבצע פעולה.

10. מרגישים חשש כאשר...
א. מגלים חוסר ביטחון לגבי דבר מסוים.
ב. מגלים חוסר שביעות רצון מהתנהגות שבוצעה בעבר.
ג. יודעים שניתן לסמוך על מישהו.
ד. מרגישים חוסר הערכה כלפי מצב או אדם.

11. פחד מתקיים כאשר...
א. אנו רוצים להתרחק ממישהו או מישהו שעלולים לפגוע בנו.
ב. משהו לא קרה, למרות שציפינו שיקרה.
ג. הרגשה של שחרור ומנוחה לאחר קושי.
ד. לא סולחים לאדם על מעשה רע שעשה לנו בעבר.

12. שמחה היא...
א. מצב שבו יש לנו רצון חזק להיות קרוב למישהו שהוא רחוק מאיתנו.
ב. מצב רוח טוב ומרום בעקבות משהו טוב וחיובי שקרה לנו.
ג. מצב שבו אנו מגלים רגישות כלפי צער של מישהו אחר.
ד. מצב שבו אנו מרגישים שמישהו זקוק לנו לצורך ביצוע פעולה מסוימת.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קלה מאוד	קשה מאוד
1	5
2	4
3	

מתחת לכל הגדרה מופיעות ארבע מילים. בחרו את המילה המתאימה ביותר

להגדרה והקיפו אותה בעיגול.

13. מצב שבו רגועים וחושבים על מצבים נעימים, נקרא :
א. תקווה
ב. עליזות
ג. התלהבות
ד. שלווה

14. הדבר שאדם רוצה להשיג או להגיע אליו, נקרא :
א. יעד
ב. הצלחה
ג. מוצא
ד. תגמול

15. כאשר חווים פגיעה מכוונת ולא מוצדקת, העשויה להוביל להתנהגות תוקפנית, מרגישים :
א. דיכאון
ב. כעס
ג. גועל
ד. צער

16. הרגשה משמחת בזמן בילוי, נקראת :
א. חיבה
ב. שביעות רצון
ג. הנאה
ד. הפתעה

17. התשלום שניתן לעובד תמורת עבודתו, נקרא :
א. תרומה
ב. פרס
ג. שכר
ד. מחיר

18. הרגשה של רצון וביטחון להיות עם מישהו או משהו, היא :
א. הערצה
ב. קרבה
ג. תלות
ד. ציפייה

19. דבר שהוביל לתוצאה מסוימת, נקרא :
א. הוכחה
ב. טענה
ג. סיבה
ד. דוגמה

20. מצב שבו עוזרים למישהו להאמין שהוא מסוגל להצליח, נקרא :
א. נחמה
ב. אהבה
ג. פליאה
ד. עידוד

21. הסתכלות בעיון ובתשומת לב לפרטים, נקראת :
א. התבוננות
ב. הדגשה
ג. התבלטות
ד. הזנחה

22. הרגשה של חוסר יכולת להשיג דבר שרוצים, נקראת:
א. מתח
ב. בלבול
ג. אדישות
ד. תסכול

23. המחשבה של אדם על דבר מסוים, נקראת:
א. מחלוקת
ב. דעה
ג. מעשה
ד. אמת

24. מצב בו מרגישים איום פתאומי ממשוה לא צפוי שקרה, נקרא:
א. בהלה
ב. חמלה
ג. דאגה
ד. זעם

25. רצון חזק להיות קרוב לאדם יקר וחשוב עבורנו, נקרא:
א. תדהמה
ב. אהבה
ג. נחת
ד. דחייה

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד

קלה מאוד

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

חרו"ת

משימה להערכת אוצר מילים: חשיבה רגש ותוכן

תמי סבג-שושן

גלי יוספי

פרופ' תמי קציר

ד"ר ענת פריאור

2018

נוסח ב'

שם התלמיד/ה: _____ כתה: _____ זכר/נקבה

מתחת לכל הגדרה מופיעות ארבע מילים. בחרו את המילה המתאימה ביותר להגדרה והקיפו אותה בעיגול.

1. פירוש רעיון כדי שיהיה ברור יותר, נקרא:
א. ודאות
ב. הסבר
ג. החלטה
ד. מסר

2. הלם פתאומי, בעקבות מראה או מצב לא רגיל, נקרא:
א. רחמים
ב. תדהמה
ג. כעס
ד. החמצה

3. חיבור בין דברים שיש ביניהם קשר, נקרא:
א. דמיון
ב. העתקה
ג. תהליך
ד. התאמה

4. רצון חזק להיות קרוב למישהו שהוא רחוק ממני, נקרא:
א. געגוע
ב. יאוש
ג. שלווה
ד. חרדה

5. מצב שבו יש לכל בני האדם אותן זכויות וחובות, נקרא :
א. אפליה
ב. אחריות
ג. שוויון
ד. ממשלה

6. אפשרות לבצע משהו שאנחנו רוצים להשיג, נקראת :
א. הזדמנות
ב. צורך
ג. דייקנות
ד. השקעה

7. מצב שבו האדם רוצה שיקרה לו דבר נעים, נקרא :
א. רוגע
ב. הפתעה
ג. תעוזה
ד. ציפייה

8. כאשר מתייחסים למישהו בחוסר הערכה, המתבטא בהעדר תשומת לב ואכפתיות כלפיו, הוא מרגיש...
א. זלזול
ב. חשדנות
ג. חרטה
ד. נקמה

9. כאשר דבר שייך לכלל האנשים, הוא :
א. פרטי
ב. קהל
ג. חברתי
ד. ציבורי

10. מידע חדש הנובע מתוך מידע קיים, נקרא :
א. טענה
ב. דוגמה
ג. מסקנה
ד. הגדרה

11. רגש שמרגישים כאשר מישו או עשה משהו שפגע ברגשותינו, נקרא :
א. עלבון
ב. חשש
ג. בלבול
ד. אמון

12. כאשר קורה משהו טוב שלא חשבנו שיקרה, אנו מרגישים :
א. חיבה
ב. הפתעה
ג. נקיפות מצפון
ד. ודאות

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה ?

קשה מאוד				קלה מאוד
5	4	3	2	1

לפניכם רשימת מילים. מתחת לכל מילה מופיעות ארבע הגדרות.

בחרו את ההגדרה המתאימה ביותר למילה והקיפו אותה בעיגול.

13. תכונה היא...
א. עדיפות שיש למישהו או משהו על פני האחרים.
ב. פעילות שאדם עושה בשעות הפנאי לשם הנאה.
ג. מאפיין המתאר את האופי וההתנהגות של האדם.
ד. מאפיין המתאר את המחשבות שיש לאדם כלפי עניין מסוים.

14. יש לנו בחירה כאשר...
א. מבצעים פעולה שאנחנו חייבים לבצע.
ב. משפיעים על מישהו לבצע פעולה מסוימת.
ג. מציעים לאחרים לבצע פעולה כי היא חשובה.
ד. מעדיפים אפשרות אחת מבין מספר אפשרויות.

15. התרגשות היא...
א. הרגשה של התפעלות לקראת דבר מה.
ב. הרגשה של שחרור ומנוחה לאחר קושי.
ג. הרגשה של חוסר אכפתיות ועניין.
ד. הרגשה של מצוקה מדבר מאיים.

16. ישנו צדק כאשר...
א. מתנהגים בנימוס ובצניעות.
ב. מתנהגים בהגינות ומתחשבים בזולת.
ג. מתנהגים כמו אחרים בסביבה.
ד. מתנהגים בביטחון וללא היסוס.

17. כאשר מפעילים <u>שיקול דעת</u> ...
א. פועלים במהירות וללא מחשבה.
ב. מגדירים מטרה ברורה שרוצים להשיג.
ג. חוזרים על התנהגותם של האחרים.
ד. בודקים אפשרויות לפני שמקבלים החלטה.

18. כשמרגישים <u>הערצה</u> כלפי מישהו...
א. מתפעלים ומעריכים את מעשיו ותכונותיו החיוביות.
ב. מרגישים שמישהו זקוק לנו לצורך ביצוע פעולה מסוימת.
ג. מרגישים שמתעניינים בו ורוצים את טובתו.
ד. מרגישים הרגשה חיובית לאחר ביצוע מעשה.

18. כשמרגישים <u>הערצה</u> כלפי מישהו...
א. מתפעלים ומעריכים את מעשיו ותכונותיו החיוביות.
ב. מרגישים שמישהו זקוק לנו לצורך ביצוע פעולה מסוימת.
ג. מרגישים שמתעניינים בו ורוצים את טובתו.
ד. מרגישים הרגשה חיובית לאחר ביצוע מעשה.

19. מרגישים <u>דאגה</u> כאשר...
א. לא סולחים לאדם על מעשה רע שעשה לנו בעבר.
ב. מרגישים צער על סבל שהאחר מרגיש.
ג. חושבים על דבר לא נעים שיכול לקרות.
ד. רוצים להשיג דברים כמו שיש לאחרים.

20. מרגישים <u>תקווה</u> כאשר...
א. מצפים שיקרה משהו טוב.
ב. מצליחים להגיע להישגים טובים ומרשימים.
ג. מעריכים מעשה טוב שנעשה בעבורנו.
ד. מרגישים חיבה עמוקה כלפי אדם שקרוב אלינו.

21. מרגישים <u>אכזבה</u> כאשר...
א. מגלים קושי להחליט בעניין מסוים.
ב. מרגישים ערניים ומוכנים לקראת מצב מאיים.
ג. מרגישים ניתוק וחוסר קשר עם אחרים.
ד. מצפים למשהו טוב שיקרה, אך הוא לא קורה.

22. <u>יצירתיות</u> היא...
א. רצון להתקדם ולהגיע להישגים.
ב. היכולת להמציא ולפתח רעיונות חדשים ומקוריים.
ג. היכולת לבצע פעולה במומחיות ובמיומנות.
ד. היכולת להקדיש זמן ומאמץ כדי להשיג מטרה.

23. <u>שנאה</u> מתקיימת כאשר...
א. אנו מרחיקים מישו מהסביבה שלנו, ודוחים אותו כאשר הוא מנסה להתקרב אלינו.
ב. מרגישים פחד או איום ממשו מפתיע שקרה.
ג. מרגישים שאנו לא רוצים בקרבתו של אדם, כי הוא פגע ברגשותינו בעבר.
ד. אנו חושבים שאנו פחות טובים מאחרים וקשה לנו להאמין בעצמנו.

24. <u>בושה</u> היא...
א. הרגשה לא נעימה שמרגישים בעקבות טעות או מעשה לא נכון שעשינו.
ב. מצב שבו אנו מרוצים ממצב שבו מישהו אחר נכשל.
ג. הרגשה של חוסר הערכה כלפי מצב או אדם.
ד. מצב שבו אנו מגלים חוסר עניין בנושא מסוים ולא מוצאים מה לעשות.

25. <u>הזדהות</u> הוא מצב שבו...
א. אנו עוזרים למישהו להאמין שהוא מסוגל להצליח.
ב. אנו תומכים במישהו אחר ומרגישים רגשות דומים לשלו.
ג. אנו מרגישים רצון וביטחון להיות עם מישהו או משהו.
ד. אנו לא מסוגלים להסתדר ללא עזרתו של אדם אחר.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד	קלה מאוד			
5	4	3	2	1

מבחני היסקי תמ"ר: תכלית, מחשבות ורגשות

במסגרת המחקר פיתחנו כלי להערכת יכולות ההיסק ברמות השונות ובטקסטים מסוגים שונים. תחילה פיתחנו 10 טקסטים קצרים (כ- 145 מספר מילים בטקסט בממוצע), מחציתם טקסטים נרטיביים ומחציתם טקסטים אינפורמטיביים. כדי למנוע הטייה, אוצר המילים שהוערך במבחן חרו"ת אינו מופיע באופן מפורש בטקסטים שחוברו למטלה זו.

לכל טקסט חיברנו תשע שאלות: שתי שאלות המעריכות רמת הבנה פשוטה, המבוססות על איתור מידע גלוי וכן שש שאלות המעריכות רמת הבנה גבוהה, המבוססות על יצירת היסקים מנטאליים משלושה שונים (מכל סוג נוסחו שתי שאלות):

א. היסק רגשי: הערכת קשרים מופשטים המתייחסים להבנת רגשות הדמויות (מה הדמות מרגישה נוכח האירועים בקטע ומדוע?).

ב. היסק קוגניטיבי: הערכת קשרים מופשטים המתייחסים להבנת המחשבות של הדמויות (מה הדמות חושבת אודות האירועים בקטע ומדוע?).

ג. היסק מטרה ותכנון: הערכת קשרים מופשטים המתייחסים להבנת התכלית ומטרות הדמויות בבסיס התנהגותן (מדוע הדמות התנהגה בדרך זו? מה היתה המטרה של הדמות בהתנהגותה?).

בנוסף, חיברנו שאלה נוספת המעריכה רמת הבנה גבוהה יותר ומתייחסת ליכולת לגבש רעיון מרכזי מכל טקסט.

בכל שאלה, התלמיד נדרש לזהות את התשובה הנכונה מבין ארבע תשובות (שאלות ר"ב ברירה), כל תשובה נכונה זכתה את התלמיד בנקודה אחת. סיווג השאלות נבדקו על ידי שלוש שופטות ונמצאה מהימנות בין שופטים של 90.

המבחנים הועברו כפילוט לידי 16 תלמידים בכיתות ד' בדרום הארץ, בשני חלקים (בסדר אקראי). בכל חלק הוצגו חמישה טקסטים הכוללים טקסטים משני הסוגים (נרטיבי ואינפורמטיבי). מתוך הטקסטים הללו ערכנו ניתוח גורמים, ובחרנו את שמונת הטקסטים עם המטען הגבוה ביותר: ארבעה טקסטים נרטיביים וארבעה טקסטים אינפורמטיביים. מקדם המהימנות לפריטים אלו הוא $\alpha = .735$ לכל טקסט ערכנו ניתוח גורמים לשאלות ובחרנו מתוכן חמש שאלות (שאלה אחת מכל סוג) עם המטען הגבוה ביותר.

במחקר נוכחי, ערכנו את המטלה בשני חלקים, בכל חלק ארבעה טקסטים (שניים אינפורמטיביים ושניים נרטיביים), שה"כ 20 שאלות בכל חלק. ממבחן זה גובשו מספר סולמות:

▪ סולם כולל סך התשובות הנכונות לשאלות הבנה פשוטה (איתור מידע גלוי) ושאלות הבנה מורכבת

(היסקי תכלית, היסקי מחשבות, היסקי רגשות ורעיון מרכזי) ($\alpha=.803$)

▪ סולם לכל סוג טקסט: סך התשובות הנכונות מכל סוגי השאלות יחד בטקסטים אינפורמטיביים

לעומת נרטיביים (סה"כ 2 סולמות). (טקסט נרטיבי $\alpha=.783$ וטקסט אינפורמטיבי $\alpha=.689$)

במבחני T בין הנוסחים: (Paired Samples Statistics) - לא נמצאו הבדלים בין הנוסחים.

תמ"ר
משימה להערכת הבנת הנקרא:
תכלית, מחשבות ורגשות

נוסח א'

תמי סבג-שושן
פרופ' תמי קציר

2018

שם התלמיד/ ה: _____ כתה: _____ זכר/ נקבה

קראו את הקטע שלפניכם

ההסכמה/ אודי רן

הטיול בספארי מזמן מפגש קרוב של בני האדם עם מגוון בעלי חיים. מרבית בעלי החיים בספארי הם חיות בר ואינם מאולפים, על כן אסור להתקרב אליהם יתר על המידה. המבקרים בספארי יכולים לבחור לבקר בשטח הפתוח שבו משוטטות באופן חופשי חיות הבר, כגון להקת אריות ולביאות. הביקור בשטח זה מתבצע רק באמצעות נסיעה ברכב במסלול קבוע ובליווי פקחים.

האריות והלביאות מתקרבים לעבר המכוניות, כשהם במרחק נגיעה מהמבקרים, ובאופן מפתיע, הם רק שולחים מבט משועמם, כאילו כדי לומר- אנחנו רואים אתכם אל תדאגו, אבל.....

מסתבר כי במשך השנים נוצרה מעין הסכמה בין הטורפים ובין המבקרים. בחוזה ההסכמה מצוין כי "עליכם להתנהג כאילו אנחנו לא שם" ועל ההסכמה הזאת "חתומים" שני הצדדים גם החיות וגם בני האדם. מערכת היחסים הזאת נשמרת מזה עשרות שנים, אלא שמדי פעם שני הצדדים בוחנים מעט את חוזה ההסכמה ולפעמים אפילו פורצים אותו.

*מעובד מתוך ילדי טבע הדברים, גיליון מס' 221, ספטמבר, 2013 ומתוך אתר הספארי

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "ההסכמה"?

עניין מאוד

לא עניין כלל

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קרא את השאלות שלפניך והקף את התשובה הנכונה.

1. מי הם הצדדים החתומים על החוזה?	
א.	האריות בלבד
ב.	בני האדם בלבד.
ג.	האריות ובני האדם.
ד.	המבקרים והפקחים.
2. כיצד האריות או המבקרים יכולים להפר את החוזה?	
א.	האריות יסתתרו מפני המבקרים.
ב.	האריות יחשבו כאילו המבקרים כלל לא שם, ולא יתקרבו אליהם.
ג.	המבקרים ירדו מהרכב ויתקרבו אל האריות.
ד.	המבקרים לא יבחרו לסייר בשטח הפתוח.
3. מדוע האריות מסכימים "לחתום" על החוזה?	
א.	כיוון שהפקחים מחייבים אותם לחתום על החוזה.
ב.	כיון שהיו רוצים להישאר בספארי וליהנות מהטיפול המסור של הצוות.
ג.	כיון שאם לא יחתמו, לא יגיעו מבקרים שלטח הפתוח בספארי.
ד.	כיון שאם לא יחתמו על החוזה, יאלצו לעזוב את הספארי.
4. כיצד לדעתך ירגישו המבקרים במפגש מול האריות כשהם אינם יודעים על חוזה ההסכמה? ומדוע?	
א.	המבקרים ירגישו חרדה, כיוון שהאריות אינם מאולפים ויכולים לפגוע בהם.
ב.	המבקרים ירגישו בטחון, כיוון שהם משוכנעים שהאריות לא יפגעו בהם.
ג.	המבקרים ירגישו תסכול, כיון שהיו מעדיפים להיכנס ללא הפקחים.
ד.	המבקרים ירגישו שעמום, כי האריות רק ישלחו מבט אל כיוון המבקרים.
5. מהו המסר המרכזי שניתן ללמוד מהקטע?	
א.	כדאי לבקר בשטח הפתוח בספארי, ולראות מחזה מרהיב של האריות.
ב.	אפשר להכריח אחרים לחתום על חוזה.
ג.	כאשר אחד הצדדים מפר את ההסכם, הוא צריך להיענש.
ד.	אם כל צד יתחייב לשמור על חלקו בהסכם, הוא ירוויח בטחון ושלוש.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד

קלה מאוד

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קראו את הסיפור שלפניכם

ארמון החול / מקור לא ידוע

יצאתי לגינה עם יואב, בני הקטן. לפתע עיניי נתקלו במראה מיוחד: שני ילדים, שהיו שקועים בבניית ארמון חול. זה היה ארמון מיוחד במינו עם צריחים ומנהרות מקושטות באבנים, בפרחים, בעלים ובמקלות. כעבור זמן פנה הילד לאחיו ואמר: "בוא נלך הביתה".

בשעה שהם אצו לדרכם, פנה אלי יואב ושאל: "אמא, אני יכול לדרוך על הארמון?"

"יואב, חשוב על כל העבודה שלהם! האם כדאי לך לפרק אותו?"

יואב חשב על דברי האם ורץ להתנדנד. כעבור כמה דקות רץ לעבר ארגז החול ילד אחר, וללא התרעה מוקדמת, בעט בארמון וברח מיד מהמקום.

"אמא, עכשיו את מרשה לי לקפוץ על הארמון?" שאל שוב יואב. "אני חושבת שכן, לא נותר הרבה ממנו". יואב החל לדרוך על שרידי הארמון העומד.

פתאום הבחנתי באותם הילדים ששבו לארגז החול עם אימם. היא וילדיה שלחו בנו מבטים... האחד היה מופנה אלי, השני לבני..

ואני לא אמרתי מילה, רק השפלתי מבטי ארצה.

דרגו עד כמה עניין אתכם הסיפור "ארמון החול"?

עניין מאוד

לא עניין כלל

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

קרא את השאלות שלפניך והקף את התשובה הנכונה.

1. מדוע הילדים הלכו לביתם?	
א.	כי הם סיימו לבנות את הארמון.
ב.	כי הם רצו לקרוא לאימם שתבוא.
ג.	כי הם רצו לחפש קישוטים נוספים לארמון.
ד.	כי הם התעייפו מעבודתם הקשה.
2. כיצד נהרס הארמון?	
א.	האחים הרסו הארמון כשסיימו לשחק.
ב.	יואב הרס את הארמון וילד אחר המשיך בהרס.
ג.	ילד אחר שהגיע למקום הרס את הארמון ויואב המשיך בהרס.
ד.	האמא הרסה את הארמון.
3. מדוע האמא הסכימה לבנה לדרוך על הארמון בפעם השנייה שביקש?	
א.	כיוון שראתה שהילדים שבנו את הארמון לא חזרו.
ב.	כיוון שילד נוסף רצה להרוס את הארמון.
ג.	כיוון שיואב חזר וביקש מספר רב של פעמים.
ד.	כיוון שהארמון כבר היה הרוס.
4. מה נראה שהאם הרגישה כאשר הילדים חזרו וראו את ארמון החול שלהם?	
א.	האם הרגישה כעס על בנה, כיוון שנותר עדיין לקפץ על ההריסות ולא עזב את המקום.
ב.	האם הרגישה מבוכה, כי הבינה שמאשימים אותה ואת בנה במעשה.
ג.	האם הרגישה אדישות, כי הבן שלה לא הרס את הארמון ראשון, והם כלל לא אשמים.
ד.	האם הרגישה הקלה, כי בנה קיבל את מה שרצה.
5. מהו המסר המרכזי מהסיפור?	
א.	אחרי שמבצעים עברה צריך לברוח מהמקום, כדי שלא יאשימו אותך.
ב.	לא כדאי להשקיע בעבודה קשה, כי אחרים יהרסו לך.
ג.	מי שממשיך בהרס שמישהו אחר התחיל אשם אף הוא בנזק.
ד.	צריך לנסות לתקן את הנזק שמישהו אחר גורם.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קלה מאוד

קשה מאוד

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

שם התלמיד/ ה: _____ כתה: _____ זכר/ נקבה

קראו את הקטע שלפניכם

מגדל פיזה

מגדל פיזה, הוא מגדל פעמונים הניצב בעיר פיזה שבאיטליה. מגדל זה הינו מגדל עגול המתנוסס לגובה של כ-60 מטרים ומשקלו המוערך הוא מעל 14 טון. בניית המגדל החלה בשנת 1,173 ונמשכה כמאתיים שנה. על ראש המגדל הועלו שמונה פעמונים כשלכל פעמון צליל שונה (הפעמונים היום אינם עובדים). הפעמון הכבד שבהם שוקל כשלושה וחצי טון.

המגדל הפך לאחד המבנים הידועים בעולם, בעיקר בשל העובדה כי אינו עומד ישר, אלא נוטה לצד אחד. המגדל החל להיות מוטה לצד כבר בעת הבנייה, שכן הקרקע באזור לא חזקה מספיק, כדי לתמוך במבנים גבוהים.

במשך עשרות שנים הוקמו וועדות מומחים, כדי לחשוב כיצד ניתן לפתור את הסוגיה. בהחלטה שהתקבלה הוחלט לבצע באתר פעולות שיקום, שנמשכו כעשר שנים. במהלך השיקום הוסרו כמויות עפר מהצד המנוגד וכן הוסרו הפעמונים. פעולות השיקום הצליחו להקטין את מידת ההטיה לצד. המגדל הפך לסמלה של העיר ובמשך יותר מ-700 שנה הגיעו תיירים מרחבי העולם כדי לחזות בפלא.

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "מגדל פיזה"?

עניין מאוד

לא עניין כלל

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קרא את השאלות שלפניך והקף את התשובה הנכונה.

1. מדוע מגדל פיזה מוטה לצד?
א. כי המגדל מעוגל. ב. כי הקרקע לא חזקה מספיק. ג. כי המגדל מתנוסס לגובה רב. ד. כי המגדל שוקל משקל עצום.
2. מהי לדעתך המטרה שהוקמה הוועדה?
א. לחשוב כיצד ניתן להעתיק את המבנה המרהיב למקומות נוספים. ב. לחשוב כיצד ניתן לקצר את משך הזמן לבנייה. ג. לחשוב כיצד ניתן למנוע התמוטטות של המגדל. ד. לחשוב כיצד ניתן להחזיר את הפעמונים לראש המגדל.
3. מדוע הורידו את הפעמונים מראש המגדל?
א. כדי להקל על משקל המגדל. ב. כי הפעמונים אינם עובדים. ג. כי הרעש מפריע לתיירים. ד. כי היו צריכים להתחיל בפעולות השיקום והשיפוץ באתר.
4. מה מרגישים התיירים שמגיעים למגדל הפיזה?
א. התיירים מרגישים אכזבה, על כשלון הבנייה שנמשך שנים רבות. ב. התיירים מרגישים התלהבות, נוכח המראה המרהיב והיוצא דופן. ג. התיירים מרגישים זלזול, על חוסר היכולת של הוועדות לתקן את המחדל. ד. התיירים מרגישים לעג, כלפי הכשלון בבניית המגדל.
5. מהו הרעיון המרכזי שניתן ללמוד מהקטע?
א. צריך לתכנן אתרים יוצאי דופן שיעודדו תיירים לבקר. ב. לפעמים הצלחות גדולות מתגלות ככשלונות. ג. לפעמים כשלונות מתגלים כהצלחות גדולות. ד. איכות הבנייה בשנים עברו היתה ירודה ולא מקצועית.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד				קלה מאוד
5	4	3	2	1

שם התלמיד/ ה: _____ כתה: _____ זכר/ נקבה

קראו את הקטע שלפניכם

שקית של עוגיות/ מקור לא ידוע

ערב אחד בתחנת הרכבת, יעל הגיעה מוקדם מהרגיל. בזמן ההמתנה לרכבת נכנסה לחנויות שבתחנה. בחנות הספרים רכשה לעצמה ספר מותח, ובמעדנייה, קנתה שקית עוגיות מדיפות ריח. יעל ישבה בתחנה, היא הייתה מרוכזת מאוד בספר שקראה, כשבזווית העין הבחינה בגברת שהתיישבה לידה. להפתעתה, הגברת שלחה יד אל שקית העוגיות שהיתה מונחת ביניהן, וכאילו היתה זו השקית שלה, הרשתה לעצמה להתכבד מהעוגיות. יעל לא הבינה את התנהגותה של הגברת, אך החליטה להתעלם. על כל עוגייה שיעל לקחה מהשקית, גם הגברת לקחה אחת לפה. יעל חשבה לעצמה, עוד רגע הגברת גם תבקש ממני כוס קפה. כשנשארה רק עוגייה אחת, יעל תהתה מה הגברת תעשה עכשיו.... והיא, לקחה את העוגיה האחרונה וחלקה אותה לשניים: חצי היא הציעה ליעל, בעוד החצי השני, כבר היה לה בין השיניים. לפתע נשמע קול שקשוק מתקרב, בלי להסתכל אחורה יעל קמה ממקומה ועזבה. לאחר מכן, כשהתיישבה, היא החליטה לחזור לקרוא את הספר שלה. בעודה מפשפשת בתיק מחפשת אחר הספר, היא מצאה את שקית העוגיות המלאה שלה. "אוי לא", היא אמרה לעצמה.

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "שקית של עוגיות"?

עניין מאוד

לא עניין כלל

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

קרא את השאלות שלפניך והקף את התשובה הנכונה.

1. למה יעל המתינה?
א. יעל המתינה שתסיים לקרוא את הספר המותח. ב. יעל המתינה לבואה של הרכבת. ג. יעל המתינה שתסיים את העוגיות שבשקית. ד. יעל המתינה שהגברת תלך לדרכה.
2. מה יעל חשבה על התנהגותה של הגברת, ומדוע?
א. יעל חשבה שהגברת מתנהגת באדיבות, כיוון שחלקה איתה את העוגיה שנותרה. ב. יעל חשבה שהגברת כנראה רעבה ואין לה מה לאכול. ג. יעל חשבה שהגברת מתנהגת בחוסר נימוס, כיוון שביקשה מיעל לשתות כוס קפה. ד. יעל חשבה שהגברת מתנהגת בחוצפה, כיוון שלקחה דבר שלא היה שייך לה.
3. מדוע הגברת חלקה את העוגיה האחרונה לחצי?
א. כי העוגיות שייכות ליעל, והגברת התביישה לאכול לבדה את העוגיה האחרונה שנותרה. ב. כי העוגיות שייכות ליעל, ולא מנומס לאכול לבד. ג. כי הגברת נדיבה ורצתה לחלוק עם יעל את העוגיה האחרונה שנותרה. ד. כי זה היה תורה של יעל לקחת עוגיה.
4. מה נראה שיעל הרגישה כשהבינה בשקית העוגיות שלה בתיק?
א. יעל הרגישה במבוכה, כיוון שהבינה שטעתה לגבי התנהגות הגברת. ב. יעל הרגישה הקלה, כיוון שלא היתה צריכה להיות במחיצתה של הגברת יותר. ג. יעל הייתה נרגשת, כיוון שיש לה שקית נוספת של עוגיות. ד. יעל הייתה מופתעת, כיוון שיש לה עוד שקית עם עוגיות טעימות רק לעצמה.
5. מהו הרעיון המרכזי שניתן ללמוד מהקטע?
א. כדאי להתרחק מאנשים זרים. ב. כדאי לחשוב היטב לפני שפועלים. ג. לא כדאי למהר להסיק מסקנות על אנשים. ד. לא כדאי להיות שקוע בפעילות ולהתעלם מהסובבים אותך.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד

קלה מאוד

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

תמ"ר
משימה להערכת הבנת הנקרא:
תכלית, מחשבות ורגשות

נוסח ב'

תמי סבג-שושן
פרופ' תמי קציר

2018

שם התלמיד/ה: _____ כתה: _____ זכר/נקבה

קראו את הקטע שלפניכם

על לא עוול בכפי /מקור לא ידוע

הינו בחופשה, ויצאנו למרכול השכונתי כדי לקנות מספר מצרכים שהיינו זקוקים להם. בעלי והילדים המתינו לי ברכב. עברתי במהירות על תכולת המדפים ובחרתי את המצרכים. החוס היה בלתי נסבל, הסרתי את הסוודר והנחתי אותו בעגלת הקניות. כשסיימתי, העברתי את המוצרים בקופה, שילמתי והובלתי את העגלה אל מגרש החניה. כאשר פרקתי את המוצרים לתא המטען, הרמתי את הסוודר, וגיליתי מתחתיו צנצנת קפה וקופסת שימורי דגים. אוי...חשבתי בליבי. מיד חזרתי לחנות וניגשתי אל הקופאית. הקופאית הביטה בי וחייכה. "עכשיו אני מבינה"

"מה את מבינה?" שאלתי.

"לא הבחנת בשתי הנשים שעמדו מאחוריך?" שאלה הקופאית

"שתי נשים?"

"כן, הן עמדו מאחוריך, הסתודדו וגיחכו. לא ידעתי על מה הן מתלחשות, אבל עכשיו הכול

מובן לי." ענתה הקופאית.

אני לא חייכתי... "איפה הנשים הללו?" שאלתי

"הן יצאו לפני מספר רגעים", אמרה הקופאית.

רצתי מהר למגרש החניה, החניה היתה ריקה מאנשים.

הבנתי איך בין רגע הפכתי להיות גנבת על לא עוול בכפי.

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "על לא עוול בכפי"

עניין מאוד

לא עניין כלל

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קראו את השאלות שלפניכם והקיפו את התשובה הנכונה.

1. מדוע האישה פשטה את הסוודר?
א. כיוון שהיה חם מאוד. ב. כדי להסתיר מספר מצרכים בעגלה. ג. כיוון ששתי הנשים עמדו וגיחכו להן על הסוודר שלבשה. ד. כדי שיהיה לה קל לסחוב את המצרכים לרכב שלה.
2. מה הקופאית הבינה כשהאישה חזרה למכול?
א. שהנשים התלחשו על כך שהאישה פשטה את הסוודר שלה. ב. שהנשים התלחשו על כך שהאישה מסכנה כיוון שאין כסף לשלם בעבור המצרכים. ג. שהנשים התלחשו על כל שהאישה החביאה מצרכים מתחת לסוודר. ד. שהנשים התלחשו על כך שהאישה לבשה סוודר ביום חם.
3. מה נראה שהאישה הרגישה כשהבינה על מה הנשים התלחשו, מדוע?
א. הרגישה אשמה, כיוון שלא הייתה צריכה להסתיר את המצרכים. ב. הרגישה בושה, כיוון שהנשים חשבו שהיא גנבה את המצרכים. ג. הרגישה הקלה, כי הנשים שהתלחשו, כבר לא היו בסופר. ד. הרגישה דאגה, כי אולי הקופאית גם חושבת שהיא גנבה את המצרכים.
4. מדוע האישה רצה למגרש החניה?
א. כיוון שבעלה וילדיה מחכים לה ברכב. ב. כיוון שרצתה לברוח לפני שיתפסו אותה. ג. כיוון שרצתה לחפש את שתי הנשים ולהחזיר להן את המצרכים שלהם. ד. כיוון שרצתה לחפש את שתי הנשים ולהסביר להן מה קרה.
5. מהו המסר המרכזי שניתן ללמוד מהקטע?
א. לא מומלץ להניח בגדים בעגלה, כשעורכים קניות. ב. לא למהר לשפוט בני אדם, יש צורך לברר תחילה. ג. מוטב לבצע פעילות באיטיות וביסודיות, וכך להימנע משגיאות. ד. צריך לסלוח לאנשים על טעויות שעשו בלי כוונה.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד

קלה מאוד

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

משלחת סיוע

לפני כשנתיים היתה רעידת אדמה חזקה בנפאל, השוכנת בין סין להודו. מרבית המבנים בנפאל עשויים מחימר ולבנים, ללא בטון וברזל, ועל כן הנזק הפך לגדול יותר. מדינת ישראל שלחה משלחת לסיוע ולהצלה של בני אדם שמתגוררים באזור ושל מטיילים ששהו במקום. ברגע שהמטוס נחת בעיר הבירה של נפאל, הקימו חברי המשלחת הישראלית בית חולים שדה המוקם מאוהלים בשטח הפתוח. בית החולים הישראלי שהוקם היה בית החולים הראשון שנפרס בשטח וכן היה הגדול והמשוכלל ביותר מכל בתי החולים שנפרסו באזור. המשלחת הישראלית דאגה לחלץ אזרחים רבים שהתגוררו בנפאל וכן את כל המטיילים מישראל ששהו בנפאל בזמן זה. אולם מרבית המטיילים מישראל סירבו לעזוב את נפאל ובחרו להישאר לסייע למשלחת בבית החולים וביחידות החילוץ.

בדומה לישראל, גם מדינות רבות אחרות שלחו סיוע של כוחות חילוץ וכן העבירו

ציוד חיוני, כגון: אספקת מזון, תרופות, שמיכות ועוד.

*מעובד מתוך ילדי טבע הדברים, גיליון מס' 242, יוני 2015

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "משלחת סיוע"

עניין מאוד

לא עניין כלל

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קראו את השאלות שלפניכם והקיפו את התשובה הנכונה.

1. היכן התרחשה רעידת האדמה?
א. בהודו ב. בנפאל ג. בסין ד. בישראל
2. מדוע לדעתך המשלחת הישראלית הקימה בית חולים שדה?
א. כי חששו שתתרחש רעידת אדמה נוספת. ב. כי המטיילים הישראלים בחרו להישאר ולסייע בשטח הפתוח. ג. כדי לאתר את המטיילים הישראלים בשטח הפתוח. ד. כדי לטפל במהירות המרבית בפצועים.
3. מה נראה שהרגישו התשובים בנפאל נוכח האסון שפקד אותם?
א. התושבים הרגישו כעס, שהמטיילים לא רצו לעזוב את נפאל. ב. התושבים הרגישו אכזבה, כי לא הצליחו למנוע את האסון הנורא. ג. התושבים הרגישו ציפייה לקראת רעידת האדמה הבאה. ד. התושבים הרגישו במצוקה מהאסון שפקד אותם.
4. מה חשבו המטיילים מישראל ששהו בנפאל?
א. צריך לחזור במהרה לישראל, לפני שיהיה אסון נורא. ב. צריך לחכות לכל המטיילים הישראליים, כדי שיחזרו יחד לישראל. ג. צריך להישאר לסייע לחברת המשלחת הישראלית במשימתם. ד. צריך להישאר לסייע לתושבים בבניית בתים מבטון ומברזל.
5. מהו הרעיון המרכזי שניתן ללמוד מהקטע?
א. לא כדאי להקים בית חולים בשדה. ב. לא כדאי לבנות בתים מחימר ולבנים בלבד. ג. מדינות רבות מתגייסות לעזרה ולפעולות הצלה בשעת אסון. ד. צריך להקשיב להנחיות ולעזוב את השטח בעת סכנה.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קלה מאוד

קשה מאוד

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

אלפרד נובל

פרס נובל הוא הפרס הבין לאומי הראשון המוענק מידי שנה מאז שנת 1991. הפרס מוענק לאנשים או לארגונים עבור מחקר יוצא דופן, המצאה פורצת דרך או בעבור תרומה יוצאת דופן לאנושות. הפרס ניתן לזכרו של אלפרד נובל, מייסד פרס נובל. אלפרד נובל נולד בעיר שטוקהולם, שבשוודיה בשנת 1833. נובל ידוע גם כממציא חומר הנפץ- הדינמיט. את הדינמיט המציא במטרה למצוא חומר לפיצוץ סלעים כדי לכרות מנהרות, לפלס דרכים ועוד. אט אט הוא הבין, שהמצאתו משמשת גם למטרות שונות מאלו שחשב, כמו למטרות מלחמה והרג. המצאת הדינמיט והשימושים הרבים שנמצאו לחומר הנפץ הזה הובילו להקמת מעבדות וחברות ביותר מ-20 מדינות והפכו את אלפרד נובל לאיש עשיר.

לפני מותו חתם אלפרד נובל על צוואתו האחרונה באמצעותה הגה את רעיון הפרס והקים את הקרן המממנת את הזוכים בפרסים. אלפרד נובל רצה לעודד אנשים לתרום לאנושות ובכך ביקש לכפר על הנזק שגרמה המצאתו. הוא נפטר ב-10 בדצמבר 1896. בתאריך זה מעניק מלך שוודיה את הפרס לזוכים.

*מעובד מתוך מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית. צוות הספריה הווירטואלי.

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "אלפרד נובל"

עניין מאוד

לא עניין כלל

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קראו את השאלות שלפניכם והקיפו את התשובה הנכונה.

1. מהי ההמצאה שהפכה את אלפרד נובל לאיש עשיר?
א. הקמת מעבדות וחברות ביותר מ- 20 מדינות. ב. המצאת הדינמיט. ג. המצאת טקסי פרס נובל. ד. כריתת מנהרות ופילוס דרכים.
2. מה חשב אלפרד נובל על הרעיון להשתמש בהמצאתו לצרכי מלחמה?
א. חשב שהרעיון טוב מאוד, כיון שכך יוכל להרוויח יותר כסף על המצאתו. ב. חשב שהרעיון טוב מאוד, כיון שבזכותו ניצחו במלחמות. ג. חשב שהרעיון הוא יצירתי וטוב יותר מהשימוש המקורי של ההמצאה. ד. חשב שנעשה ברעיון שלו שימוש למטרות שליליות.
3. מה הרגיש אלפרד נובל עם הרעיון שלו לייסד את הקרן למימון פרסי נובל?
א. הרגיש הקלה, כיון שהצליח לכפר על השימוש ברעה בהמצאתו. ב. הרגיש תסכול, כיון שלא הצליח לחשוב על רעיון אחר. ג. הרגיש אכזבה, כיון שרצה לייסד קרן גדולה יותר. ד. הרגיש חסר אונים, כיוון שידע שלא ידע מה לעשות כדי לכפר על השימוש לרעה בהמצאתו.
4. מדוע אלפרד נובל הקים את הקרן למימון הפרסים?
א. כי זו היתה דרכו לתרום לאנשוות כולה. ב. כי זו היתה דרכו להביע חרטה על השימוש בהמצאתו לצרכי מלחמה. ג. כי זו היתה דרכו לחלוק את העושר הכלכלי שלו. ד. כי זו היתה דרכו להביע הערכה למען חוקרים וארגונים פורצי דרך.
5. מהו הרעיון המרכזי שניתן ללמוד מהקטע?
א. כדאי לשאוף ולהמציא רעיונות פורצי דרך ולזכות בפרס נובל. ב. לעיתים אנשים הופכים להיות עשירים, מבלי הרבה מאמץ מבחינתם. ג. אנשים יכולים להשתמש לרעה ברעיונות טובים של אנשים אחרים. ד. אנשים יכולים לקחת רעיונות שליליים ולהפוך אותם לרעיונות חיוביים.

דרגו מהי מידת הקושי של המשימה?

קשה מאוד

קלה מאוד

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

קראו את הקטע שלפניכם

האוטובוס האחרון / מקור לא ידוע

שעת לילה מאוחרת. ברק הלך במהירות ברחוב החשוך, דואג שמא יפספס את האוטובוס האחרון הביתה. כשחצה את הסמטה ראה אדם על כסא גלגלים. האיש פנה אליו:

”סליחה, אדוני, האם אתה יכול לקחת אותי לתחנה של אוטובוס?”

ברק הציץ בשעונו, יש לו עוד חצי דקה, הוא חשב לרגע ... ואז החל מסיע את האיש, עד שראה מרחוק את האוטובוס מגיע לתחנה.

”רוץ אחריו” אמר האיש. ברק עזב את האיש ורץ אחרי האוטובוס. כשהגיע, מתנשף, אמר לנהג:

”בבקשה, חכה עוד רגע! יש פה עוד מישהו על כסא גלגלים שצריך לעלות.”

הנהג לא חשב פעמיים ואמר: ”איני מחכה לאף אחד! אתה רוצה לעלות?”

ברק הסתכל על האיש בכסא הגלגלים שנותר רחוק... האיש סימן לברק לעלות.

הנהג סגר את הדלת והמשיך לנסוע.

וכך בשעת לילה מאוחרת ישבו בתחנה ברק והאיש.

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע ”האוטובוס האחרון”

עניין מאוד

לא עניין כלל

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

קראו את השאלות שלפניכם והקיפו את התשובה הנכונה.

1. מדוע לדעתך האיש על כסא הגלגלים אמר לברק לרוץ לאוטובוס?
א. כי האיש על הכסא גלגלים יוכל להמשיך בעצמו. ב. כדי שברק יספיק להגיע לאוטובוס. ג. כדי שיבקש מהנהג לחכות עד שיגיע. ד. כדי לחפש עזרה להרים את האיש לאוטובוס.
2. מה ביקש ברק מנהג האוטובוס?
א. להתקרב עד למקום שבו האיש היושב על כסא הגלגלים נמצא. ב. לעזור לו להרים את האיש היושב על כסא הגלגלים לאוטובוס. ג. להזמין לו נהג אחר שיגיע לאסוף אותם. ד. לחכות עד שהאיש היושב בכסא גלגלים יגיע לאוטובוס
3. מה נראה שברק הרגיש כלפי הנהג שלא הסכים לחכות לאיש בכסא גלגלים?
א. ברק הרגיש רחמים, כי לא היתה לו אפשרות לסייע. ב. ברק הרגיש שלווה, כי ידע שיגיע אוטובוס אחר. ג. ברק הרגיש חרטה, שלא הצליח להגיע בזמן לאוטובוס. ד. ברק הרגיש כעס, כי הנהג לא גילה רגישות כלפי האיש בכסא הגלגלים
4. מדוע נראה שברק החליט לא להעלות לאוטובוס?
א. כיון שלא הספיק להגיע לאוטובוס הקודם. ב. כיון שהנהג לא הסכים לחכות. ג. כיון שהעדיף להישאר יחד עם האיש היושב על כסא גלגלים. ד. כיון שחשש מהתגובה של האיש היושב על כסא גלגלים.
5. מהו המסר המרכזי שניתן ללמוד מהסיפור?
א. בשביל לעשות מעשה טוב כלפי הזולת, לפעמים צריך לוותר על הרצונות שלך. ב. כל האנשים ירצו לעזור לאדם היושב על כסא גלגלים. ג. לפעמים צריך להגיב בתקיפות כלפי אנשים שלא מוכנים לעזור לזולת. ד. לא תמיד כדאי להתאמץ לעזור לזולת.

דרגו עד כמה עניין אתכם הקטע "האוטובוס האחרון"

עניין מאוד

לא עניין כלל

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

"פֶּשֶׁט וְדָרֵשׁ"

משימה להערכת הבנת הנקרא

פרופ' מיכל שני

שירה בלייכר

2018

הבנת הנקרא

טקסט סיפורי – חודורוב רקדנית ראשית

	שם התלמיד/ה
נ / ז	מין
	כיתה
	בית ספר
	תאריך

© כל הזכויות שמורות למרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

לשימוש מחקרי של המרכז בלבד

Mount Carmel, Haifa 31905, Israel | חיפה 31905 | 04-8288093 | +972-4-8288093

חודורוב* רקדנית ראשית

(*חודורוב היה שוער מהולל של נבחרת ישראל בכדורגל)

- 1 ישבתי בכיתה, והמורה דיברה ודיברה. לאט נָדְדוּ המחשבות שלי למקום אחר. נזכרתי בחנות דברי הספורט שברחוב אֶלְנֶבִי. עמדתי שם מול הראי ומדדתי את נעלי הכדורגל. זה היה אחד הימים המאושרים בחיי: לְרַגְלִי נעלי כדורגל אֶמְתִּיּוֹת, מְשָׁאֵת נֶפֶשִׁי.
- המורה המשיכה לדבר ולדבר, ואני נִדְדֵיתִי בְּהִרְהוּרִי למגרש הכדורגל בשכונה. עליתי למגרש, וּלְרַגְלִי נעלי הכדורגל החדשות. חצי שעה לאחר שהמשחק החל, נבעט כדור חזק לעבר השער.
- 5 נעלי הכדורגל החדשות הזניקו אותי מעלה-מעלה לעבר הכדור. הושטתי את ידי קדימה, התגלגלתי על העפר והכדור בידיי. חבריי לקבוצה התקבצו סביבי נפעמים. קוֹפִי, ראש קבוצתנו פנה אליי ואמר: "חודורוב!" זו הייתה המחמאה הגדולה ביותר שקיבלתי אי-פעם. ראש הקבוצה הכתיר אותי בתואר "חודורוב", כאילו אני מְשִׁתָּנָה ליעקב חודורוב, השוער הלאומי המהולל של נבחרת ישראל.
- 10 ליבי הָלַם בחוזקה. הנחתי את הכדור ברחבת השער ובעטתי במלוא כוחי. הכדור הגיע היישר אל ראשו של קוֹפִי, וקוֹפִי נגח אותו בחוזקה פנימה... קוֹפִי רץ אליי, שואג במלוא ריאותיו: "גול!" קורן מאושר חיבק אותי: "אין כמוך, חודורוב".
- בעודי מְתַרַּק על הזיכרון המתוק, נשמע בכיתה קולה של המורה לריקוד: "רציתי להודיע שבשבוע הבא יתחיל חוג ריקוד. באתי לדעת מי מבנות הכיתה מעוניינת להצטרף לחוג". איני יודע מה קרה לי, אבל שלא כהרגלי התפרצתי: "למה רק בנות?" המורה לריקוד הֶאֱדִימָה ושאלה בבוז: "האם יש בכיתה זו בנים שרוצים להצטרף לחוג לריקוד?" הייתי נבוכ. היה קשה להתעלם מצליל הלעג שליווה את דבריה.
- אני לא יודע מאין אֶזְרָתִי אומץ להרים את ידי. התבוננתי סביבי וראיתי שרק ידי מונפת. ניגשתי אל המורה לריקוד והיא הבהירה לי שהיא מלמדת ריקוד ברציפות מאז קום המדינה ואף פעם
- 20

לא ביקש בן להצטרף לחוג לריקוד, ובכלל – שבנים מעדיפים כדורגל. וגם אמרה: "בשיעורי הריקוד אני משלבת גם בלט, ואתה תצטרך לנעול נעלי ריקוד כמו כל הבנות". ניסיונותיה של המורה לריקוד לא צלחו. הצטרפתי לחוג לריקוד.

המורה לריקוד הייתה מורה טובה. למדתי ממנה שאפשר לבטא רעיונות ורגשות באמצעות תנועות גוף. פעם אחת קיבלנו שיעורי בית להכין קטע תנועה. בסוף הקטע שלי כל הבנות מחאו לי כף בהתלהבות, והמורה לריקוד ניגשה אליי וחיבקה אותי. 25

לשיעור הבא הציעה לי המורה לבחור נושא מִחְיִי, ואז עלה בי מיד הרעיון: 'נעלי הכדורגל החדשות'. במשך משחק הכדורגל שהתקיים באותו שבוע, חשבתי על קטע הריקוד שלי, ניסיתי למצוא את הדרך לבטא בתנועה את שְׂמֻחָתִי וגאוותי על נעלי הכדורגל החדשות שלי. לא הייתי מרוכז. לפתע התקרב אל השער שחקן הקבוצה היריבה. מול עיניי היה הכדור שברגליו. "זה הוא או אתה" אמרתי לעצמי וזינקתי לרגליו. הכדור היה בְּיָדִי. הצלתי שער בטוח. חבריי לקבוצה התקבצו סביבי, וקוֹפִי נתן לי מחמאה שאפילו חודרוב לא זכה בה מעולם: "חודרוב רקדנית ראשית". 30

שְׂבָתִי לְבִיתִי, צחצחתי את נעלי הכדורגל והנחתי אותן במקומן, ליד נעלי הריקוד החדשות שלי.

מעובד על פי: משה קרון, עיתון עיניים, גיליון מס' 175 עמ' 46-48.

פתבו מה הרגשתם במהלך הקריאה.

דרגו עד כמה עניין אתכם הסיפור "חודורוב רקדנית ראשית".

עניין מאוד

לא עניין כלל

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

סמנו עד כמה הבנתם את הסיפור שקראתם – "חודורוב רקדנית ראשית".

לא הבנתי כלל	הבנתי חלק	נראה לי שהבנתי הכל	הבנתי היטב
1	2	3	4

לפניכם שאלות.

בחרו לכל אחת מהן את התשובה הנכונה.

שאלה 1

בשורות 2-3 כתוב: "זה היה אחד הימים המאושרים בחיי".

למה זה היה אחד הימים המאושרים בחיי הילד?

א. כי הוא עצר כדור במשחק כדורגל.

ב. כי קנו לו נעלי כדורגל.

ג. כי קיבלו אותו לחוג לריקוד.

ד. כי הוא התחיל לשחק כדורגל.

שאלה 2

לפי הטקסט, מה למד הילד בשיעורי הריקוד?

א. שריקוד עוזר לשחק כדורגל.

ב. שריקוד גורם להרגשת קלילות.

ג. שבנים יכולים לרקוד טוב יותר מבנות.

ד. שאפשר להביע רגשות בעזרת ריקוד.

שאלה 3

בשורות 7-8 כתוב: "קופי, ראש קבוצתנו, פנה אליי ואמר: "חודרוב!" זו הייתה המחמאה

הגדולה ביותר שקיבלתי אי פעם".

מדוע חשב הילד שזו המחמאה הגדולה ביותר שקיבל אי פעם?

א. כי קופי, ראש הקבוצה, הוא שנתן לו את המחמאה.

ב. כי לא היה שוער יותר טוב מיעקב חודרוב.

ג. כי הוא הצליח לתפוס את הכדור שנבעט לעבר השער.

ד. כי חבריו לקבוצה התקבצו סביבו נדהמים.

שאלה 4

באיזה שלב בסיפור אפשר להבין שהמורה לריקוד שינתה את דעתה לגבי השתתפות של בנים בחוג?

- א. אחרי שהילד הסכים לנעול נעלי ריקוד כמו בנות.
- ב. אחרי שהילד הבין שהמורה יכולה ללמד אותו לבטא רגשות באמצעות תנועה.
- ג. אחרי שהילד הציג לפני המורה ולפני כל הבנות את קטע התנועה שהכין.
- ד. אחרי שהילד בחר להכין קטע תנועה על נעלי הכדורגל החדשות שלו.

שאלה 5

בשורות 14-16 כתוב: "...נשמע בכיתה קולה של המורה לריקוד: 'באתי לדעת מי מבנות הכיתה מעוניינת להצטרף לחוג לריקוד'. איני יודע מה קרה לי, אבל שלא פָּהֲרָגְלִי התפרצתי: 'למה רק בנות?'"

לפי הטקסט, מה הרגישה המורה לריקוד בעקבות התפרצותו של הילד?

- א. היא הייתה מלאת גאָן.
- ב. היא התלהבה.
- ג. היא התפעלה.
- ד. היא הייתה מופתעת.

שאלה 6

כשהילד ביקש להצטרף לחוג לריקוד, המורה לריקוד הגיבה בבוז (שורה 17).

כיצד השפיעה על הילד תגובתה של המורה לריקוד?

- א. הוא הסתגר בתוך עצמו ולא הגיב.
- ב. הוא היה מאוכזב, והחליט להמשיך לשחק כדורגל.
- ג. הוא הופתע, ורצה לחשוב שוב על בקשתו.
- ד. הוא היה נבוך אבל נחוש ברצונו להצטרף לחוג.

שאלה 7

בשורה 34 כתוב: "שָׁבְתִי לְבֵיתִי, צַחַצַחְתִּי אֶת נְעָלֵי הַכְּדֹרְגָל וְהִנַּחְתִּי אוֹתָן בַּמְּקוֹמָן, לֵיד נְעָלֵי הַרִיקוֹד הַחֲדָשׁוֹת שֶׁלִּי".

מה ביטא הילד במעשה זה?

- א. שאפשר להיות שחקן כדורגל מצטיין וגם לאהוב לרקוד.
- ב. שהוא ילד מסודר, והוא שם את הנעליים שלו במקום המתאים.
- ג. שהוא חושב שמי שמצטיין בכדורגל מצטיין גם בריקוד.
- ד. שכדורגל חשוב לו יותר מריקוד, לכן הוא צחצח את נעלי הכדורגל שלו.

שאלה 8

דנה בת ה-9 רוצה להיות כבאית כשתהיה גדולה. אימא שלה הבטיחה לקנות לה ליום הולדתה מכונת צעצוע לכיבוי אש.

במה דומה הסיפור על דנה ואימא שלה לסיפור על הילד שהשתתף בחוג לריקוד?

- א. המבוגרים אמרו גם לדנה וגם לילד שבסיפור שמה שמעניין אותם לא מתאים להם.
- ב. גם דנה וגם הילד בסיפור משחקים באותם המשחקים.
- ג. גם דנה וגם הילד בסיפור חושבים שבנים ובנות יכולים לעשות את אותם דברים.
- ד. גם דנה וגם הילד בסיפור הגשימו את החלומות שלהם.

שאלה 9

בשורות 32-33 כתוב: "וקובי נתן לי מחמאה שאפילו חודורוב לא זכה בה מעולם: 'חודורוב רקדנית ראשית'".

איך הרגיש הילד כששמע את המחמאה שנתן לו קובי?

- א. הוא שמח שקובי חושב שהוא כדורגלן טוב כמו חודורוב.
- ב. הוא התרגש שקובי גאה בו על היותו גם כדורגלן טוב וגם רקדן טוב.
- ג. הוא התבייש שקובי חושב שהוא משחק כדורגל כמו רקדן.
- ד. הוא נעלב שקובי מזכיר את היותו רקדן בזמן משחק הכדורגל.

שאלה 10

לפני עשרים שנים פנתה אישה בשם אֵלִיס מִילֶר לבית משפט בישראל, בגלל שלא אישרו לה להשתתף במיונים לקורס טיס. נשיא המדינה באותה תקופה, עֶזְרַיִם וִיצְמָן אמר לה: "את ראית פעם גֶּבֶר סורג גרביים? ראית פעם אישה מנתחת בבית חולים או מנצחת על תזמורת? נשים לא מסוגלות לעמוד בִּלְחָצִים הדרושים מְטָיָסִים". בית המשפט פָּסַק לטובתה, ומאז נשים יכולות להתקבל לקורס טיס.

גם הילד בסיפור "חודורוב רקדנית ראשית", וגם אליס מילר הרגישו בסופו של דבר:

א. כעס על כך שלא מאפשרים לבנים ולבנות לעסוק בתחומים שמעניינים אותם.

ב. שְׂמִיכה על כך שמרשים לנשים להשתתף בקורס טיס.

ג. עצב על כך שלא נותנים לבנים להשתתף בשעורי ריקוד.

ד. גִּאָוָה על שהצליחו לעשות משהו שהם רוצים למרות שלא כולם מסכימים איתם.

דרגו מהי מידת הקושי של כל המטלה:

קשה מאוד

קלה מאוד

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

הבנת הנקרא

טקסט מידעי – קבלת האחר

	שם התלמיד/ה
מין	ז / נ
כיתה	
בית ספר	
תאריך	

© כל הזכויות שמורות למרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

לשימוש מחקרי של המרכז בלבד

Mount Carmel, Haifa 31905, Israel | 04-8288093 | +972-4-8288093 | חיפה 31905

קבלת האחר

- 1 מקובל לחשוב שרק אצל בני האדם קיימת חמלה וקבלה של 'השונה', של מי שיוצא דופן בחברה. נעים לנו לחשוב שבעלי החיים פועלים בעיקר מתוך דחפים כמו רעב או מלחמה על שטח מחיה, ואילו אנחנו נבונים ופועלים מתוך רגש, אהבה ועזרה הדדית. אבל מתברר שהמחשבה הזאת אינה מבוססת על עובדות. חוקרי בעלי חיים ואנשים שעובדים בפינות חי מספרים על גילויים מפתיעים של רוח וחמלה בין בעלי חיים.
- 5 למשל, בעל חיים שיוצא דופן מבני מינו בצבעיו ובצורתו, חי בדרך כלל עם בני מינו כאחד מהם. חבריו לא דוחים אותו, והוא אינו זוכה ליחס מיוחד מפני שהוא שונה. אפשר לראות זאת אצל האריות, שבעיניהם אריה לבן הוא אריה לכל דבר, ולמרות היותו יוצא דופן ושונה מכולם, ללהקת האריות אין שום בעיה איתו.
- 10 דוגמה נוספת היא אימוץ גורים של בני מין אחר. אצל בני האדם תופעת האימוץ מקובלת מאוד. מאז ומעולם אימצו בני האדם לא רק גורי אדם, אלא גם גורים של חיות אחרות. אבל מתברר שהאימוץ אינו נחלת האדם בלבד, אלא הוא תופעה הקיימת אצל בעלי חיים רבים. בטבע מרבית אירועי האימוץ מתרחשים בין בוגר לצעיר, כנראה שמשו במוקד ובהתנהגות של גורים מפעיל יצר טיפולי בבוגרים, גם אם הם אינם בני מינם.
- 15 דוגמה לאימוץ היא הסיפור על יעלה בת 3 ימים שהגיעה לפינת החי בקיבוץ. האחראית על פינת החי העניקה ליעלה טיפול בבייתה. היא האכילה אותה מפקבוק ודאגה לה לחימום. בבית הסתובבו גם כלבה וגוריה הצעירים. כשראתה היעלה את הגורים יונקים מאימם, היא לא היססה וניסתה להצטרף לסעודה. בתחילה דחתה הכלבה את היעלה שכן אופן היניקה שלה

היה שונה מאוד מאופן הַיִּנְיָקָה של הכלבלבים. לאחר כמה ניסיונות התקרבות של הַיִּעֲלָה, הכלבה הניחה לה לַיִּנּוֹק עם גוֹרִיָּה. כשגדלו הגורים עברה כל משפחת הכלבים לחיות במלונה בחוץ, ואיתם עברה גם הַיִּעֲלָה. היה נראה שְׂבָעִינִי הכלבים, הַיִּעֲלָה היא אחת מהם.

בעלי חיים מאמצים לא רק גורים של חיות אחרות, לפעמים הם מאמצים אפילו ילדים. ידועים מקרים של זְאֵבִים, שנתקלו בילדים שלא היה מי שיטפל בהם. הַזְאֵבִים טיפלו בילדים במסירות ובאהבה, חלקו איתם אֶת מזונם, הִגִּנו עליהם והפכו אותם לְחֶלֶק מהמשפחה. ברוב המקרים, כשנודע הַדָּבָר לַבְּנֵי האדם, הם הפרידו את הילד בכוח מ'המשפחה המאמצת' שלו וניסו 'להציל' אותו ולהשיבו לעולם האנושי. כמעט תמיד הסתיים ניסיון ההצלה הזה בְּקָאָב רב לילד.

שנים רבות היה מקובל לחשוב שרק אצל בְּנֵי האדם קיימים חֲמִלָה וְקִבְּלָה של 'השׁוֹנָה', אבל הסיפורים על התנהגותם של בעלי החיים מלמדים אותנו שגם אצל בעלי החיים יש רוֹךְ וְחֲמִלָה, גם אצלם יש קבלה של מי ששׁוֹנָה מהם, וגם הם מאמצים גורים שאין להם אימא, אפילו אם אֵינָם בְּנֵי מִינִם.

מעובד מתוך: טל ברטוב, עיתון עיניים, גיליון מס' 175 עמ' 43-45.

פתבו מה הרגשתם במהלך הקריאה.

דרגו עד כמה עניין אתכם הטקסט "קבלת האחר".

עניין מאוד

לא עניין כלל

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

סמנו עד כמה הבנתם את הטקסט שקראתם – "קבלת האחר".

לא הבנתי כלל	הבנתי חלק	נראה לי שהבנתי הכל	הבנתי היטב
1	2	3	4

לפניכם שאלות.

בחרו לכל אחת מהן את התשובה הנכונה.

שאלה 1

בשורות 7-9 מסופר על אַרְיָה לָבֶן. איך מתייחסים האַרְיָות בלחקה לאַרְיָה הָלָבֶן?

- א. הם דוחים את האַרְיָה הָלָבֶן.
- ב. הם מתייחסים אל האַרְיָה הָלָבֶן כאל אַרְיָה מיוחד.
- ג. הם מתייחסים לאַרְיָה הָלָבֶן כמו לאַרְיָות אחרים.
- ד. הם מתייחסים לאַרְיָה הָלָבֶן בחשדנות.

שאלה 2

מדוע בתחילה הכלבה דָּחְתָה את הַיְעֵלָה (שורה 18)?

- א. כי בתחילה לא היה לכלבה מספיק חלב גם לגורים שלה וגם לַיְעֵלָה.
- ב. כי הכלבה לא הייתה רגילה לצורת היניקה של הַיְעֵלָה.
- ג. כי הגורים של הכלבה ניסו לגרש את הַיְעֵלָה.
- ד. כי בתחילה הכלבה לא רצתה שהַיְעֵלָה תגור במלונה.

שאלה 3

בשורות 4-5 כתוב: "חוקְרֵי בַּעֲלֵי חַיִּים ואנשים שעובדים בְּפִינוֹת חַי מְסַפְּרִים על גִּילוּיֵים

מפתיעים של רוד וְחֻמְלָה בין בַּעֲלֵי חַיִּים".

למה הגִּילוּיֵים של רוד וְחֻמְלָה בין בעלי חיים מפתיעים?

- א. כי בַּעֲלֵי חַיִּים פועלים מתוך רגשות אהבה ודאגה.
- ב. כי לבני אדם אין אִינְסְטִינְקְטִים.
- ג. כי בַּעֲלֵי חַיִּים מגלים יותר רגשות מבני האדם.
- ד. כי אנחנו מניחים שְׂרוּד וְחֻמְלָה קיימים רק אצל בני אדם.

שאלה 4

בסיפור על היעלה והכלבים, מדוע בסופו של דבר משפחת הכלבים קיבלה את היעלה כאחת מהם?

- ה. כי היעלה גדלה עם גורי הכלבים וינקה מהכלבה.
- ו. כי גורי הכלבים גדלו והגיעו לגודל היעלה.
- ז. כי היעלה התנהגה כמו הכלבים והתחילה לנבוח.
- ח. כי הן גורי הכלבים והן היעלה הפסיקו לינוק.

שאלה 5

בשורות 13-14 כתוב: "כנראה שמהו במרצה ובהתנהגות של גורים של גורים מפעיל יצר טיפולי בבוגרים, גם אם הם אינם בני מינם." מה מלמד המשפט על הקנטות של בעלי החיים הבוגרים?

- א. הבוגרים מרגישים דאגה כלפי הגורים.
- ב. הבוגרים מרגישים אכזבה מהגורים.
- ג. הבוגרים מרגישים תסכול מטיפול בגורים.
- ד. הבוגרים מרגישים גאון כלפי הגורים.

שאלה 6

בשורה 26 כתוב: "כמעט תמיד הסתיים ניסיון ההצלה הזה בכאב רב לילד". למה הילד הרגיש כאב?

- א. כי הוא פחד מבני אדם.
- ב. כי הוא התגעגע לחיים עם בני האדם.
- ג. כי הוא חשש שלא יקבלו אותו בעולם האנושי.
- ד. כי הוא התגעגע למשפחת הציבים שאימצה אותו.

שאלה 7

בסיפור על גורת הַיְעָלִים, מדוע הָאֶתְרָאִית על פינת החי האכילה את הגורה ודאגה לה לחימום?

- א. מפני שרצתה שהיַעֲלָה תסתגל במהירות לחיים בביתה.
- ב. מפני שלא רצתה שהיַעֲלָה תתקרב לכלבה של בני הבית.
- ג. מפני שגורת הַיְעָלִים לא רצתה לינוק בעצמה.
- ד. מפני שגורת הַיְעָלִים התקשתה לינוק מפטמות הכלבה של בני הבית.

שאלה 8

בתחילת השנה הגיע לכיתה קוֹסְטָה, עולה חדש מרוֹסְיָה שלא ידע עברית ודיבר והבין רק רוסית.

- נָאִיר אמר: "נשתף את קוֹסְטָה במשחקים שלנו וכך נעזור לו ללמוד עברית".
- שִׁי אמר: "נשתף את קוֹסְטָה במשחקים שלנו רק אחרי שילמד עברית".
- יַעֲל אמרה: "נאמר לקוֹסְטָה שיוכל לשחק אתנו רק אם יבוא עם מבוגר דובר רוסית".
- דָּנָה אמרה: "נבקש מהמורה להעביר את קוֹסְטָה לכיתה שיש בה עוד ילדים דוברי רוסית".

מי מהילדים התייחס לקוֹסְטָה בצורה הדומה להתייחסות הכלבלבים לַיַעֲלָה?

- א. נָאִיר
- ב. שִׁי
- ג. יַעֲל
- ד. דָּנָה

שאלה 9

בְּרַבּוֹר שחור שוחה באגם יחד עם להקת בְּרַבּוֹרִים לְבָנִים.

על בסיס המידע הנתון בטקסט, התנהגותו של הַבְּרַבּוֹר השחור תעיד שהוא -

- א. מרגיש שוֹנָה ודחוי.
- ב. מרגיש מקובל ורצוי.
- ג. מרגיש יָפָה ומהודר.
- ד. מרגיש מנותק ובודד.

שאלה 10

בגן החיות נולד שִׁמְפָּנְזֵ, שאימא שלו הייתה חולה ולא יכלה לטפל בו. אחד המטפלים בגן החיות לקח את השִׁמְפָּנְזֵ אליו הביתה, טיפל בו וגידל אותו יחד עם הילדים שלו. כשהשִׁמְפָּנְזֵ גדל והתחזק, המטפל החזיר אותו לגן החיות.

כמו מי הרגיש השִׁמְפָּנְזֵ?

- א. כמו הָאָרְיָה הָלָכָן שהרגיש בְּנוֹחַ בין הָאָרְיֹת הרגילים.
- ב. כמו הַיְעָלָה שאהבה את הכלבלבים וחשבה שהיא בת משפחה שלהם.
- ג. כמו גורי הכלבים שגילו חיבה לַיְעָלָה שגדלה איתם.
- ד. כמו הילד שאומץ על ידי זְאֵבִים וחש כְּאֵב כאשר הוא הופרד מהם.

שאלה 11

מה לא ידעתם על בעלי חיים ולמדתם עכשיו?

דרגו מהי מידת הקושי של כל המטלה :

קשה מאוד

קלה מאוד

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---



הבנת הנקרא

טקסט סיפורי – מעשה טוב?

	שם התלמיד/ה
ז / נ	מין
	כיתה
	בית ספר
	תאריך

© כל הזכויות שמורות למרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

לשימוש מחקרי של המרכז בלבד

מעשה טוב?

- 1 אצלנו בשכונה גניבת אופניים היא מכה. הפתרון היחיד הוא להעלות את האופניים הביתה – וזה די מעצבן כשאתה גר בקומה שלישית בלי מעלית. אבל הכי מעצבן, וזה קרה לי, כשאתה בעצמך חצי אשם בגניבה. זה קורה כשאתה שוכח לנעול את האופניים. אז הם פשוט עומדים שם, 'קורצים לגנב', שאולי לא היה גנב עד לרגע שבו הוא עבר ליד ה'פירצה'.
- 5 ועכשיו אספר על משהו שקרה לי לא מזמן בקשר לאופניים לא שלי. אלו היו אופני מרוץ יפים ויקרים, דקיקים וקלילים, שאפשר להעלות בלי בעיה לקומה השלישית, ואלו בדיוק אופני החלומות שלי. הם נשענו על אותו מְתָקֵן נעילה שאליו נעלתי את האופניים שלי: ברחוב, ליד בית הספר. לולא הייתי מתעניין בהם, אולי לא הייתי קולט ש... הם לא היו נעולים! כנראה שמי שהיה אמור לנעול אותם שכח לעשות את זה. חשבתי שאם אני ראיתי שהאופניים לא נעולים, גם מישהו אחר עלול לראות זאת ולהסתלק משם ברכיבה קלילה. עמדתי לחוץ, וקיוויתי שאולי בעל האופניים ייזכר ששכח לנעול אותם ויגיע. אבל זה לא קרה.
- 10 חשבתי מה לעשות, ולפתע עלה בי רעיון: שחררתי את האופניים שלי והשתמשתי במנעול כדי לנעול את האופניים של האיש הזר. אחר כך כתבתי על דף: 'סליחה. שכחת לנעול את האופניים שלך ופחדתי שיגנבו לך אותם אז נעלתי אותם. תתקשר אליי. אגיע מהר. עמוס'. רשמתי את מספר הטלפון בכתב הכי ברור שאפשר, ואת הפתק תקעתי בַּיָּדִית של אחד המעצורים. הייתי בטוח שעשיתי מעשה טוב.
- 15 "מה קרה שְׁהֶחֱלָטָה להעלות את האופניים?" אימא שאלה כשנכנסתי, מתנשף. מיד סיפרתי לה ולעמליה אחותי.
- "מה?" עמליה נדהמה, "נעלת למישהו את האופניים?! אתה יצאת מדעתך?! איך תדע אם מי שיתקשר אליך הוא בכלל לא בעל האופניים אלא גנב?" חשבתי לרגע ועניתי: "הוא יגיד לי תודה!"
- 20 אימא אמרה שהיא שמחה שפעלתי כך, אבל מצד שני, היא לא בטוחה שהייתה עושה כמוני,

ומעדיפה לחשוב שְׁמֶרְבִּית האנשים ישרים, וגנבים אינם נפוצים כל כך. ארוחת הצהריים הסתיימה, ואף אחד לא התקשר. השעות חלפו, ובראש שלי אנשים התקשרו, כולם אמרו תודה, ואחד אפילו שאל איזה טעם גלידה אני מעדיף. אבל אחר כך חשבתי שאולי הפתק נפל, ותכננתי לנסוע לשם ולשים פתק חדש.

האיש צלצל לבסוף לקראת חמש בערב. הוא היה לחוץ ושאל: "כמה זמן ייקח לך להגיע?" הגעתי במהירות אבל האיש לא התפעל. הוא עמד ליד האופניים ודיבר בטלפון, ולא הפסיק לדבר גם בזמן שפתחתי את המנעול. אחר כך ניתק את הטלפון ואמר לי: "תשמע, זה היה רעיון לא משהו". אני לא הצלחתי להגיד כלום.

מעובד על פי שהם סמיט, עיתון עיניים, גליון מס' 193 עמ' 47-49

פתבו מה הרגשתם במהלך הקריאה.

דרגו עד כמה עניין אתכם הסיפור "מעשה טוב".

עניין מאוד

לא עניין כלל

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

סמנו עד כמה הבנתם את הסיפור שקראתם – "מעשה טוב".

לא הבנתי כלל	הבנתי חלק	נראה לי שהבנתי הכל	הבנתי היטב
1	2	3	4

לפניכם שאלות.
בחרו לכל אחת מהן את התשובה הנכונה.

1. לפי הסיפור, עמוס חושב שאדם "חצי אשם בגניבה" (שורה 3) כאשר הוא:

- א. נועל את אופניו ברחוב שידוע שיש בו גנבי אופניים.
- ב. נועל את אופניו בבית שהוא גר בו.
- ג. מעמיד את אופניו ברחוב ושוכח לנעול אותם.
- ד. משתמש במנעול ישן וחלוד כדי לנעול את אופניו.

2. מדוע כינה עמוס את האופניים שראה ברחוב "אופני החלומות שלי" (שורות 6-7)?

- א. כי האופניים שראה ברחוב לא היו נעולים.
- ב. כי הוא היה רוצה שיהיו לו אופניים כמו האופניים האלה.
- ג. כי האופניים שראה ברחוב נראו כמו האופניים שחלם עליהם בלילה.
- ד. כי הוא לא אהב את האופניים שלו ורצה אופניים אחרים.

3. בשורה 17 כתוב: "מה קרה שְׁהֶחֱלַטְתָּ להעלות את האופניים?" אימא שאלה כשנכנסתי, מתנשף".

מדוע עמוס התנשף? -

- א. כי הוא התאמץ כשנעל את האופניים שברחוב בעזרת המנעול שלו.
- ב. כי הוא החליט לעלות הביתה במדרגות ולא במעלית.
- ג. כי הוא התאמץ כשהעלה את האופניים שלו לקומה השלישית.
- ד. כי הוא לא היה רגיל לרכוב על האופניים מבית הספר הביתה.

4. עמוס החליט לנעול את האופניים של האיש הזר בעזרת המנעול שלו.

(א) מה חשבה עמליה על מעשה זה?

- א. שהמעשה מדהים.
- ב. שהמעשה רצוי.
- ג. שהמעשה שגוי.
- ד. שהמעשה נפלא.

(ב) מה הרגישה עמליה כְּלִפִּי מה שעמוס עשה?

- א. היא שמחה שעמוס רצה לעזור לאיש הזר.
- ב. היא נעלבה שעמוס לא התייעץ אִתָּהּ.
- ג. היא כעסה שעמוס התערב בעניין שאינו שלו.
- ד. היא הייתה גאה במעשה של עמוס.

5. כותרת הסיפור היא "מעשה טוב?". **מדוע בחרה הסופרת לכתוב סימן שאלה בסוף הכותרת?**

- א. כי בסוף הסיפור התברר שהמעשה שעמוס עשה היה מעשה מזיק.
- ב. כי בסוף הסיפור עמוס לא היה בטוח שהמעשה שעשה אכן היה מעשה טוב.
- ג. כי הכוונה של עמוס לא הייתה טובה, וכשהכוונה לא טובה גם המעשה לא טוב.
- ד. כי אימא של עמוס ואחותו עמליה חשבו שהמעשה שעשה עמוס היה מעשה מזיק.

6. **קראו את הקטע הבא, וענו על השאלה שאחריו:**

איתמר הלך לחנות המכולת שליד ביתו לקנות ממתקים. ליד המכולת ראה כלב קשור לגדר. זה היה יום חם מאוד, השמש הקתה על ראש הכלב והוא נראה עייף וחסר כוח. איתמר ריחם על הכלב והתלבט איך לעזור לו. לאחר כמה דקות החליט לשחרר את הכלב מהרצועה ולהעביר אותו למקום מוצל. כשיצאה בעלת הכלב מהמכולת ולא ראתה את הכלב במקום שהשאירה אותו, היא נבהלה מאוד, אבל אחרי שראתה את איתמר משחק עם הכלב במקום מוצל וקריר, היא הודתה לו במילים חמות.

במה דומה ההרגשה של איתמר בסיפור שבמסגרת, להרגשה של עמוס בסיפור שבטקסט?

- א. גם איתמר וגם עמוס הרגישו אכפתיות ודאגה לאחר.
- ב. גם איתמר וגם עמוס התאכזבו מהתגובה שקיבלו.
- ג. גם איתמר וגם עמוס חששו לעשות משהו אסור.
- ד. גם איתמר וגם עמוס הרגישו חרטה לאחר המעשה שעשו.

7. לאחר שנעל את האופניים של האיש הזר, אמר עמוס: "הייתי בטוח שעשיתי מעשה טוב" (שורות 15-16).

מה הרגיש עמוס בסוף הסיפור?

- א. שמחה
- ב. בלבול
- ג. גאון
- ד. דאגה

הבנת הנקרא

טקסט מידעי – צער בעלי חיים

שם התלמיד/ה	
מין	נ / ז
כיתה	
בית ספר	
תאריך	

© כל הזכויות שמורות למרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

לשימוש מחקרי של המרכז בלבד

קראו בעיון את כל הטקסט .

צַעַר בְּעֵלֵי חַיִּים

- 1 בְּעֵלֵי חַיִּים בִּטְבַע חַיִּים בַּצּוּרוֹת רַבּוֹת. חֶלֶק מֵהֶם חַיִּים לִבָּד בְּמִשְׁךְ כָּל חַיִּיהֶם, וּמַחֲפָשִׁים אֶת קִרְבָּת בְּנֵי מִינֵם רַק כְּדִי לְהִתְרַבּוֹת וּלְגַדֵּל צֶאֱצָאִים. כֵּךְ חַיִּים הַנֶּמֶר, הַדּוֹב וַיּוֹנְקִים רַבִּים אֲחֵרִים. אֲבֵל מִינִים רַבִּים שֶׁל בְּעֵלֵי חַיִּים זָקוּקִים לְקֶשֶׁר חֲבֵרָתִי, וְחַיִּים עִם בְּנֵי מִינֵם יָחַד: אוֹ בְּזוּגוֹת – כִּמוֹ הַנְּשֵׂרִים, אוֹ בְּמִשְׁפָּחוֹת וּבְלֶהָקוֹת – כִּמוֹ הָאֲרִיֹּת וְהָאֲבִים, אוֹ בְּקְבוּצוֹת גְּדוּלוֹת מִמֶּשׁ – כִּמוֹ הַזְּבֵרֹת, פְּלָבֵי הָיִם, הַדְּגִים וְהַעוֹפּוֹת. לֹא בְּרוּר לִמָּה כָּל מִין "בַּחֲר" בְּדֶרֶךְ הַחַיִּים שֶׁהוּא חֵי בָּהּ.
- 5 אוֹלֵי יֵשׁ כֵּאֵן שִׁילּוּב שֶׁל סִיבוֹת, לְמִשְׁל, סוּג הַמְּזוּן, הַזְּמִינּוֹת שֶׁלוֹ, וְאוֹלֵי הַהֲגָנָה שֶׁהַקְּבוּצָה נוֹתֶנֶת. כִּשְׁבַעֲלֵי חַיִּים חֲבֵרָתִיִּים כִּמוֹ הַפִּיל, הַשִּׁימְפָּנֶז אוֹ הַדּוֹלְפִין, מְתַנַּתְקִים מִמִּשְׁפָּחָתָם וּמַחֲבִירֵיהֶם, הֵם סוֹבְלִים מִבְּדִידוֹת שֶׁעֲלוּלָה לְהִבְיָא לְעֶצֶב רַב. כֵּךְ, לְמִשְׁל, כִּשְׁאֲמוֹ שֶׁל פְּלִינְט הַשִּׁימְפָּנֶז, שֶׁהִיא כֹּבֵר קוֹף גְּדוֹל וְעֲצֵמָאִי, הַלֵּכָה לְאִיבּוֹד בִּיעַר, הוּא לֹא הַצְטָרֵף לְחִבְרֵיו גַּם כִּשֶׁהֶם הִתְרַחֲקוּ. פְּלִינְט הִיא עֲצוֹב כָּל כֵּךְ, עַד שֶׁהַפְּסִיק לֹאכּוֹל וּלְהִגִּיב לְסַבִּיבָה.
- 10 גַּם מִלַּחֲמָה וְהָרֵס הַלֵּהָקָה יִכּוּלִים לְהִבְיָא יָצוֹר חֲבֵרָתִי לִידֵי בְּדִידוֹת: הַזְּבֵנְגִים הֵם צִיפּוֹרִים חֲבֵרָתִיִּים הַחַיּוֹת בִּלְהָקוֹת גְּדוּלוֹת. לְפַעֲמִים, כִּשְׁשֵׁתִי לְהָקוֹת נִלְחָמוֹת בִּינִיהֶן, הַלֵּהָקָה הַמְּנוֹצָחַת מְתַפְּרָקֶת וְחִבְרִיָּה מְגוֹרָשִׁים מִהַשְׁטַח שֶׁלָּהֶם. הַזְּבֵנְגִים הַמְּנוֹצָחִים מְתַקְשִׁים לְמִצּוֹא מְזוּן וּלְהִגֵּן עַל עֲצָמָם מִפְּנֵי טוֹרְפִים. לָכֵן הַזְּבֵנְגִין הַבּוֹדֵד מִנְסָה לְהַצְטָרֵף לְהָקָה אַחֲרָת, תַּחֲלִילָה הוּא מִנְסָה לֹא לְהִתְבַּלֵּט, אֵדךְ לֹאט-לֹאט הוּא מְשַׁתְּלֵב בִּלְהָקָה הַחֲדָשָׁה. זְבֵנְגִים שֶׁלֹּא מִשְׁתַּלְבִּים בִּלְהָקָה חֲדָשָׁה אֵינָם מִצְלִיחִים לְשִׁרּוֹד לְאוֹרֵךְ זֶמֶן.
- 15 וַיֵּשׁ בְּעֵלֵי חַיִּים שֶׁאֲצֵלָם הַבְּדִידוֹת הִיא שֶׁלֵב בְּהִתְבַּגְּרוֹת. גּוֹרֵי נְמָרִים לְמִשְׁל צְרִיכִים לְהִפְרֹד מֵאִימָא שֶׁלָּהֶם כְּדִי לְלַמּוֹד לְחַיּוֹת לִבָּד. כִּשְׁהַגּוֹרִים גְּדוּלִים מִסְפִּיק, הַנֶּמֶרָה מְגַרְשֶׁת אוֹתָם מְקַרְבָּתָהּ וּמִשְׁאִירָה אוֹתָם יוֹתֵר וַיּוֹתֵר זֶמֶן לִבָּדָם. בְּתַחֲלִילָה קֶשֶׁה לְגוֹרִים לְהִיּוֹת עֲצֵמָאִים, אֲבֵל לֹאט-לֹאט הֵם מִתְרַגְּלִים וְלוֹמְדִים לְחַיּוֹת לִבָּד, כְּפִי שְׁחִיִּים כָּל הַנֶּמֶרִים הַבּוֹגְרִים.
- 20 לְפַעֲמִים, בְּדִידוֹת גּוֹרֵמֶת לְבַעֲלֵי חַיִּים לִיצוֹר קֶשֶׁרִים עִם מִינִים אֲחֵרִים שֶׁל בְּעֵלֵי חַיִּים. יָדוּעַ לְמִשְׁל עַל הַדּוֹלְפִינָה הוֹלִי, שֶׁחִיָּה בְּסִינֵי וְהַרְשָׁתָה לְאֲנָשִׁים לְשַׁחוֹת עַל יָדָהּ וּלְלַטֵּף אוֹתָהּ. חוֹקְרִים שֶׁבִּדְקוּ

למה דולִּפִּינִים קושרים קִשְׁרֵי ידידות עם בְּנֵי אדם מצאו שבדרך כלל הסיבה היא שִׁבְנֵי מינו של הדולִּפִּין דָּחוּ אותו מן הלהקה, ומכיוון שדולִּפִּין מְטַבֵּעוֹ חֵי בחברה, הבדידות קשה לו מאוד, והוא מחפש נְחָמָה אצל בְּנֵי האדם. ואכן, אחרי שנולד להוֹלִי בן, היא התרחקה מִבְּנֵי אדם ונראתה רק לעתים רחוקות.

שנים רבות היה מקובל לחשוב שלִבְּעָלִי חיים אין רגשות והם פועלים רק מתוך דחף לְשׂוֹד, אבל הסיפורים על בדידותם של בְּעָלִי החיים ועל השפעתה של הבדידות על מצבם, מלמדים אותנו שלִבְּעָלִי החיים, כמו לִבְנֵי אדם, יש רגשות ומחשבות. הם אוהבים, מתגעגעים, כואבים ומרגישים בדידות וצער.

מעובד על פי: טל ואייל ברטוב, עיתון עיניים, גיליון מס' 136, עמ' 34-37

לפניכם שאלות.

בחרו לכל אחת מהן את התשובה הנכונה.

1. קראו את המשפטים שלפניכם וסמנו נכון / לא נכון לפי הטקסט שקראתם:

- | | |
|-------------------------------------|----------------|
| א. בדרך כלל אָרִיּוֹת חיים בבדידות | נכון / לא נכון |
| ב. בדרך כלל זַנְבָּנִים חיים בלהקות | נכון / לא נכון |

2. בטקסט שקראתם מסופר על סיבות שונות שיכולות לגרום לבדידות אצל בעלי חיים.

סמנו: נכון / לא נכון:

- | | |
|-------------------------------------|----------------|
| א. מלחמות בין להקות | נכון / לא נכון |
| ב. הפְּרָדוֹת מִהָאֵם בגיל ההתבגרות | נכון / לא נכון |

3. בשורות 19-20 כתוב: "כשהגורים גדולים מספיק, הַנִּמְרָה מגרשת אותם מקרבתה ומשאירה אותם יותר ויותר זמן לבדם".

למה אימא נִמְרָה מגרשת את הגורים שלה אחרי שהם מתבגרים?

- א. כי הַצִּאָצָאִים שהתבגרו חייבים להתרגל לחיות לבד ולדאוג לעצמם.
- ב. כי הַנִּמְרָה מתקשה לספק מזון לַצִּאָצָאִים שהתבגרו.
- ג. כי הַצִּאָצָאִים שהתבגרו מתחרים עם הוריהם על מקורות מזון.
- ד. כי הַנִּמְרָה חוששת שֶהַצִּאָצָאִים שלה יִטְרְפוּ אותה.

4. בשורות 22-25 כתוב שדוֹלְפִינִים קושרים קשרי ידידות עם בני אדם.

לפי הטקסט, מה הסיבה לכך?

- א. שהדוֹלְפִינִים חכמים כמו בני אדם ואוהבים לשחק אתם.
- ב. שהדוֹלְפִינִים ידידותיים במיוחד ומתחברים לכל אחד.
- ג. שהבדידות קשה לדוֹלְפִינִים ולכן הם מתקרבים לבני אדם.
- ד. שהגעגועים של הדוֹלְפִינִים לגורים שלהם גורמים להם לשחק עם בני אדם.

5. בשורות 25-26 כתוב: "ואכן, אחרי שנולד להולי בן, היא התרחקה מבני אדם ונראתה רק לעתים רחוקות".

למה הולי ניתקה את הקשר עם בני אדם אחרי שנולד לה גור?

- א. הולי הייתה עסוקה בטיפול בגור שלה ולכן לא היה לה זמן לבני האדם.
- ב. הגור של הולי פחד מבני אדם ולכן היא שחתה אתו רחוק מהם.
- ג. אחרי שנולד להולי גור, היא כבר לא הרגישה בודדה ולכן לא נזקקה לחברת בני אדם.
- ד. הגור של הולי שמח לשחק עם דולפינים אחרים, ולכן היא חזרה ללהקה שלה.

6. בשורה 5 כתוב: "לא ברור למה כל מין 'פֶּחַר' בדרך החיים שהוא חי בה".

מדוע המילה "פֶּחַר" כתובה בין גִּרְשִׁים?

- א. כי גם באותו מין הנקבות חיות בצורה אחרת מהזָכָרִים.
- ב. כי בעלי חיים יכולים לשנות את הבחירה שלהם אם יחליטו אחרת.
- ג. כי למעשה לא מדובר על בחירה אלא על תכונות וְהֶרְגָּלִים של כל מין.
- ד. כי בעלי חיים חיים את מרבית חייהם או בקבוצות או בבדידות.

7. קראו את הקטע הבא, וענו על השאלה שאחריו:

אצל הפִּילִים, הנקבות והזָכָרִים חיים בנפרד. הזכרים בלהקה משלהם, והנקבות בלהקה משלהן. הגורים חיים עם הנקבות עד שהם גדלים. כשגור פִּילִים גדל ומגיע לגיל 13, מנהיגת הלהקה מגרשת אותו מלהקת הנקבות. גור הפִּילִים מרגיש מבולבל ובודד. הוא חי בבדידות עד שהוא פוגש להקת פִּילִים זָכָרִים, מצטרף אליה, וכך לומד את דרך החיים של הפִּילִים הבוגרים.

במה דומים הרגשות של גורי הפִּילִים בסיפור שבמסגרת, לרגשות של גורי הנמרים בסיפור

שבטקסט (שורות 17-20)?

- א. גם גורי הפִּילִים וגם גורי הַנְּמָרִים כועסים על הפרדה מאמא שלהם גם כשהם בוגרים.
- ב. גם גורי הפִּילִים וגם גורי הַנְּמָרִים שמחים להיות עצמאיים כשמגרשים אותם מהלהקה.
- ג. גם גורי הפִּילִים וגם גורי הַנְּמָרִים ייהנו לחיות לבד כשהיו בוגרים.
- ד. גם גורי הפִּילִים וגם גורי הַנְּמָרִים מפחדים להיות לבד שמכריחים אותם להיפרד מאמא שלהם.

8. קראו את הקטע הבא, וענו על השאלה שאחריו:

גור היפופוטמים קטן נותר לבדו לאחר סערה קשה בים. פקחי חיות הבחינו בו והצילו אותו. הוא נשלח למקלט לחיות, ולמרבה הפלא, מיד בהגיעו למקלט, רץ אל צב ענק שהיה במקום, והם הפכו לחברים שאין להפריד ביניהם – מה אקפת שהאחד שמן ולשני יש שריון?

במה דומים הרגשות של ההיפופוטם הקטן בסיפור שבמסגרת, לרגשות של הולי הדולפינה בסיפור שבטקסט (שורות 21-26)?

- א. גם הולי הדולפינה וגם ההיפופוטם הקטן לא רצו להיות בודדים.
- ב. גם הולי הדולפינה וגם ההיפופוטם הקטן רצו להרגיש שנהנים לשחק אתם.
- ג. גם הולי הדולפינה וגם ההיפופוטם הקטן כעסו שעזבו אותם.
- ד. גם הולי הדולפינה וגם ההיפופוטם הקטן אהבו את בני האדם שהצילו אותם.

נספח 11: פירוט השאלונים שהועברו למורים

1. שאלון רקע. שאלון זה נבנה לצורך המחקר הנוכחי וכלל שאלות לגבי סוג המשרה של המורה (לדוגמה: חצי משרה, משרה מלאה), מספר שנות ההוראה, השכלה, תחום תעודת ההוראה, מגדר ונושאי המפגשים המקצועיים בהם השתתף המורה (ראה נספח 9).

2. שאלון ידע מורים (Magidin de Kramer, Masters, O'Dwyer, Dash, & Russell, 2012). השאלון התייחס לשני תחומים: אוצר מילים והבנת הנקרא. לכל תחום סולם ידע וסולם של טכניקות הוראה. לשאלון זה היו שתי גרסאות: הגרסה הראשונה (ראה נספח 10) הכילה 10 שאלות רבות ברירה הנוגעות לידע המורים בתחום אוצר מילים והבנת הנקרא שנלקחו מהגרסה המורחבת של השאלון המקורי והותאמו למטרת המחקר. לדוגמה: "מה דעתך על המשפט הבא: כאשר מקנים מילה לתלמידים בכיתה ד-ה, יש לבצע חשיפות מרובות למילה במגוון הקשרים".

הגרסה השנייה של שאלון ידע מורים התבססה על השאלון המקורי, תורגמה לעברית והותאמה למטרות המחקר. חלק הראשון בוחן ידע ופרקטיקות של מורים בתחום אוצר המילים וכולל 12 פריטים: 6 שאלות פתוחות ו-6 היגדים אותם התבקשו המורים לדרג. המשתתפים התבקשו לדרג את תדירות ביחס לשלושה היגדים (לדוגמה: באיזו תדירות את מקדישה זמן לקריאה עצמאית של התלמידים?) בסולם של 4 דרגות תדירות ("1=פעם בשבוע", "2=פעם בחודש", "3=פעם בשנה" או "4=לעולם לא"). המורים התבקשו לדרג גם שלושה היגדים נוספים ביחס למידת ההסכמה איתם (לדוגמה: "כאשר מדובר באוצר מילים, או שתלמידים יודעים את המילה או שאינם יודעים") על בסיס סולם של 4 דרגות מ"1=לא מסכים בכלל" עד "4=מסכים מאוד". החלק השני של השאלון בוחן את ידע המורים לגבי אסטרטגיות של הבנת הנקרא וכלל 16 פריטים: 9 הגדים אותם התבקשו המשתתפים לדרג, 6 שאלות פתוחות ושאלה רבת ברירה אחת. מהימנות המבחן הייתה $\alpha = .95$ בהעברה לפני התערבות. השאלון מוצג בנספח 11.

3. שאלון אסטרטגיות (Sampson, Linek, Raine, & Szabo, 2013). בשאלון זה מדווח הנבדק על רמת ההיכרות והשימוש שלו עם האסטרטגיות. השאלון תורגם לעברית והותאם לאסטרטגיות שמוקנות בתוכנית ההתערבות בתחום אוצר המילים, שטף והבנת הנקרא. השאלון כולל 27 פריטים (ראה נספח 12). הנבדק התבקש לסמן עבור כל אחת מ-27 האסטרטגיות שהוצגו (לדוגמה: קריאת תאטרון, מיזוג בין טקסטים) את מידת היכרותו והשימוש בה מ"לא שמעתי אף פעם על האסטרטגיה" ועד "אני מכירה את האסטרטגיה והתאפשר לי ללמד את האסטרטגיה לעיתים תכופות" (סך הכל היו 5 רמות הכרות). המורה התבקש להתייחס

לשימוש באסטרטגיה בשנה האחרונה (שנת הלימודים שעברה עד ליום מילוי השאלון). מהימנות המבחן הייתה $\alpha = .914$ אלפא של קרונבך בהעברה לפני ההתערבות ו- $\alpha = .917$ בהעברה לאחר התערבות.

4. שאלון תפיסות TSELI (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). השאלון בחן תפיסות מסוגלות של המורה ביחס לתחומים אורייניים. השאלון תורגם מאנגלית לעברית והותאם למטרות האורייניות של המחקר. הגרסה הסופית כללה 22 שאלות (ראה נספח 4) לדוגמה: "באם את יכולה להשתמש בשגיאות הקריאה הקולית של תלמיד כהזדמנות להקניית אסטרטגיות קריאה יעילות?", "האם את יכולה לעזור לתלמידים לבצע בקרה על השימוש שלהם באסטרטגיות הבנת הנקרא?". על כל שאלה התבקש הנבדק לסמן את התשובה המתאימה לדעתו החל מ-1 "כלל לא" ועד 9 "במידה רבה". מהימנות המבחן הייתה $\alpha = .95$ בהעברה לפני התערבות ו- $\alpha = .944$ בהעברה לאחר התערבות. (ראה נספח 13).

5. שאלוני תחושת המורה בעבודתו (ראה נספח 14). שאלון שחיקה (BMS, Pines, 2005). הנבדק התבקש לדרג את תדירותן של תחושות שונות הקשורות לשחיקה (לדוגמה: עייפות, דיכאון) מ-1 (כלל לא) ל-7 (תמיד) שאלון זה הכיל 10 פריטים. עשרת הפריטים נבחרו על בסיס תוכנם כפריטים הבודקים את מהותה של התשישות הגופנית. מהימנות שאלון השחיקה במחקר זה הייתה לפני התערבות $\alpha = .85$ ו- $\alpha = .88$ בהעברה לאחר התערבות.

שאלון מגויסות לעבודה (The Utrecht Work Engagement; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). השאלון מיועד לבדוק את תחושת המחויבות של האדם כלפי עבודתו. השאלון תורגם לעברית ותוקף על ידי ליטמן-עובדיה ובאלדוצ'י (Littman-Ovadia & Balducci, 2013). והוא כולל 9 פריטים אשר משתייכים לשלושה מימדים הנמדדים באמצעות שלושה פריטים כל אחד: מימד חיוניות (vigor), לדוגמה: "אני מלא מרץ בעבודה", מימד מסירות (Dedication) לדוגמה: "אני מתלהב מעבודתי", ומימד היטמעות (absorption), לדוגמה: "אני מאושר כאשר אני שקוע בעבודה". הנבדקים מתבקשים לדרג את תשובותיהם על פני סולם ליקרט מ-1 (תדירות נמוכה) עד 7 (תדירות גבוהה). המהימנות הפנימית הייתה לפני ההתערבות $\alpha = .888$ ו- $\alpha = .918$ בהעברה אחרי ההתערבות.

שאלון שביעות רצון בעבודה (Job Diagnostic Survey (JDS) (Hackman, & Oldham, 1975). השאלון בוחן את מידת שביעות הרצון מהעבודה של הנבדק. שני פריטים מהשאלון המקורי נלקחו לצורך מחקר זה. מהימנות השאלון המקורי בעת פיתוחו לפי אלפא של קרונבך היתה $\alpha = .82$.

- התלהבות מורה (Kunter et al, 2008). הערכת תחושת ההתלהבות של המורה מעבודתו בהוראה. במחקר הנוכחי השתמשו בשלושה פריטים משאלון זה: "אני מאוד מתלהבת מההוראה", "אני עדיין מתלהבת מהמקצוע שאני מלמדת" ו-"המקצוע שאני מלמדת מרגש ומעניין אותי ואני מנסה להעביר את ההתלהבות שלי לתלמידים". המשתתפים התבקשו לדרג את ההגדים הללו מ-1 (מאוד לא מסכימה) עד 7 (מאוד מסכימה). מהימנות שלושת הפריטים לפני ההתערבות הייתה $\alpha = .843$ ולאחר ההתערבות $\alpha = .895$. ראה נספח 15.
6. שאלון הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים. השאלון עוסק בתפיסות של הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים, נכתב על ידי Katzir, Kahn- Horwitz and Fuchs (2016) והותאם למורות שפה על ידי אורלי נעמן. בשאלון זה התבקשו המורים לדרג את הרגשתם מ-1 (מאוד לא מסכימה) עד 6 (מסכימה מאוד) בנוגע להגדים הקשורים להוראה ותהליכי למידה כמו למשל: "בשיעורים שלי, קוראים חזקים מקבלים פעילויות קריאה מאתגרות יותר ומעלות מוטיבציה". מהימנות השאלון הייתה לפני ההתערבות הייתה $\alpha = .6$ ולאחר ההתערבות הייתה $\alpha = .55$ אלפא של קרונבך (ראה נספח 16).
7. שאלון הערכת ההשתלמות עובד מתוך (Kauffeld & Grohmann, 2012). השאלון תורגם לעברית והותאם על ידי אורלי ליפקה. השאלון כולל 12 הגדים הקשורים להשתלמות בהשתלמות והנבדק התבקש לדרג מ-0% (איני מסכים) עד 100% (מסכים בהחלט). ההגדים בחנו: ידע, שביעות רצון, רלוונטיות, יישומיות, התקדמות ברמה אישית והתקדמות ברמה הבית ספרית. מהימנות השאלון הייתה $\alpha = .85$ (נספח 17).
8. שאלון מוטיבציה ליישום התכנים. השאלון מבוסס על שאלון "סקאלת הערך הצפוי מהשתלמות" Expectancy-Value for Professional Development Scale (EV-PD; Osman & Warner, 2016; Warner & Osman, 2017) הבודק את המוטיבציה של המורים להטמיע את תוכנית. השאלון תורגם לעברית וקוצר בהתאם למחקר לארבעה פריטים (ליפקה, 2017) על סקאלה מ-1 (מאוד לא מסכים) עד 7 (מאוד מסכים). לשאלון זה פותחו שתי גרסאות בהתאם למערך המחקר: מוטיבציה ליישום תכנים עבור המשתתפים שעברו השתלמות ועבור המשתתפים שקיבלו את החומרים הפדגוגיים פותחה גרסה שנייה שמתייחסת למוטיבציה ליישום מערכי השיעור והידע של תוכנית ההתערבות "אי של הבנה". (ראה נספח 18). מהימנות המבחן הייתה $\alpha = .913$ אלפא של קרונבך.

9. שאלון למידת מורה על בסיס שאלון למידת המורה של אוסמן (Osman, 2017). המשתתפים מילאו שאלון רטרוספקטיבי לאחר השלמת העברת תוכנית ההתערבות. המשתתפים דירגו את הידע שלהם על אספקטים שונים הקשורים בידע "עכשיו" ו"לפני" העברת תוכנית ההתערבות. ארבעה פריטים מהשאלון תורגמו לעברית והותאמו למחקר זה. המשתתפים התבקשו לדרג את הידע שלהם בסקאלה מ 1 (חלש) עד 4 (מצוין). לשאלון זה היו שתי גרסאות. גרסה אחת שהועברה לכלל המורות המשתלמות (N=60) על מנת שיעריכו את הידע שלהן לפני ואחרי ההשתלמות ביחס ל (1) תוכן ההשתלמות, (2) הפדגוגיה שהוצגה בהשתלמות, (3) האסטרטגיות שהוצגו בהשתלמות ו (4) הידע על דרכי לימוד האסטרטגיות שהוצגו בהשתלמות. הגרסה השנייה הועברה למשתתפות שקיבלו את חומרי התוכנית ללא השתלמות (N=20) ומטרת השאלון הייתה להעריך את התפתחות הידע על בסיס החומרים של התוכנית. למשל דרגי את (1) הידע שלך לפני התוכנית (1) על התוכן שהוצג במדריך, (2) על הפדגוגיה של ההוראה שהוצגה בתוכנית, (3) על האסטרטגיות שהוצגו בתוכנית ו- (4) הידע על דרכי הלימוד והאסטרטגיות שהוצגו בתוכנית. הסקאלה של התשובות הייתה 1 (חלש) עד 4 (מצוין) ושתי הגרסאות מופיעות בנספח X. מהימנות המבחן כולו הייתה 0.78. מהימנות החלק של לפני ההשתלמות הייתה $\alpha = 0.78$ ומהימנות החלק ש"כעת" הייתה $\alpha = 0.56$. (ראה נספח 19).

רשימת מקורות של שאלוני מורים

- Fuchs, S., Kahn-Horwitz, J., & Katzir, T. (2019). Theory and reported practice in EFL literacy instruction: EFL teachers' perceptions about classroom practices. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 114-135.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Littman-Ovadia, H., & Balducci, C. (2013). Psychometric properties of the Hebrew version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9). *European Journal of Psychological Assessment* 29(1), 58-63.
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78.
- Osman, D. J. (2017). *Teachers' motivation and emotion during professional development: Antecedents, concomitants, and consequences* (Doctoral dissertation).

- Sampson, M. B., Linek, W. M., Raine, I. L., & Szabo, S. (2013). The influence of prior knowledge, university coursework, and field experience on primary preservice teachers' use of reading comprehension strategies in a year-long, field-based teacher education program. *Literacy Research and Instruction, 52*(4), 281-311.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716.

נספח 12: שאלון למורה – רקע בהוראה

הקף את האפשרויות הנכונה

1. אני עובד בהוראה					
1-6 שנים		7 שנים ויותר			
פחות מחצי מישרה		פחות מחצי מישרה			
חצי מישרה		חצי מישרה			
מישרה מלאה		מישרה מלאה			
2. רוב הניסיון שלי בהוראה הוא בלימוד שכבות הגיל הבאות:					
כיתות גן-ג		כיתות ד-ז			
3. מספר שנות הוראה _____					
4. תואר אקדמי					
תואר ראשון	תעודת	תואר ראשון	תואר שני	תואר שני	PHD
(BA)	הוראה	+ תעודת	+ תעודת	(MA)	
		הוראה	הוראה		
		(B.Ed)	(M.Ed)		
5. תעודת ההוראה שלי היא בתחום _____					
6. מגדר					
זכר		נקבה			
7. נושאי המפגשים המקצועיים שבהם השתתפתי					
• התפתחות האוריינות בקרב ילדים • הבנת הנקרא • פיתוח מיומנויות אוריינות • תלמידים עם לקויות למידה • פיתוח אוריינות בקרב תלמידים עם לקויות למידה • לא השתתפתי במפגשים מקצועיים					

נספח 13: שאלון ידע מורים גרסה ראשונה

לפניך מספר שאלות רבות-ברירה. עבור כל שאלה, בחרי את התשובה הנכונה ביותר להערכתך.

1. מה דעתך על המשפט הבא: כאשר תלמיד מגדיר מילה בצורה נכונה, הוא יודע אותה.

- א. זו הדרך לבחון שהתלמיד יודע את משמעות המילה.
- ב. הגדרה של מילה היא רק רמה אחת בהבנה של מילה.
- ג. הגדרה של מילה יכולה להיות מורכבת ולכן היא לא מצביעה על ידע.
- ד. נכון עבור תלמידים בכיתה ד' ומעלה המסוגלים להגדיר מילה באופן מדויק יותר.

2. ברצונך לבחון הבנת היסק בקרב תלמידיך.

מה לדעתך עליהם לעשות על מנת שתוכלי להעריך זאת בדרך הטובה ביותר?

- א. ליצור רשימת שאלות.
- ב. לשחזר את הטקסט.
- ג. להשיב על שאלות מסדר חשיבה גבוה.
- ד. לכתוב סיפור בעקבות הטקסט.

3. על פי המחקר, מהם השלבים בהם יש ללמד אסטרטגיה חדשה בתחום הבנת הנקרא?

- א. תיאור האסטרטגיה על ידי המורה וקריאת הטקסט.
- ב. יישום האסטרטגיה על ידי המורה ויישומה על ידי הלומד בטקסט אחר.
- ג. לימוד שלבי העבודה, הדגמת האסטרטגיה על ידי המורה והכנת כרטיס ניווט.
- ד. תיאור והדגמת האסטרטגיה על ידי המורה, יישום משותף, אימון ויישום עצמאי של הלומד.

4. מה דעתך על המשפט הבא: כאשר מקנים מילה לתלמידים בכיתה ד-ה, יש לבצע חשיפות מרובות למילה

במגוון הקשרים.

- א. זו הדרך להטמיע ולהעמיק את משמעות המילה.
- ב. זה רק מבלבל את התלמידים.
- ג. לצד חשיפות מרובות יש להיצמד להקשר שבו המילה נלמדה.
- ד. תלוי במילה.

5. מה דעתך על המשפט הבא: כאשר מדובר באוצר מילים, או שתלמידים יודעים את המילה או שהם אינם יודעים אותה.

- א. לא נכון. ישנן רמות שונות של הבנת מילה.
 - ב. נכון. או שהמילה נמצאת בלקסיקון של הלומד או שלא.
 - ג. תלוי במילה עצמה ובשכיחות שלה בשפה.
 - ד. תלוי בלומד וביכולת השפתית שלו.
- גברת לוי, מורת השפה של כיתה ד', בחרה ללמד את הטקסט הבא. קראי אותו ולאחר מכן, השיבי על השאלה.
- "אי- אפשר להסתדר בלי שינה. בטח קרה לכם שהעייפות צנחה עליכם ואז התקשיתם לתפקד. לא הייתם מסוגלים ללמוד, להתרכז ואפילו לדבר. מדענים עדיין לא מבינים איך פועל מנגנון השינה, אבל כולם תמימי דעים שאי-אפשר לתפקד בלי שינה. תינוקות שרק נולדים ישנים בקירוב 16 שעות ביממה ומתעוררים רק כדי לאכול. ילדים בני גילכם זקוקים לעשר שעות שינה" (מעובד מתוך "גלילאו צעיר").

6. מהן לדעתך מילות המטרה שעליה ללמד בהקשר לטקסט זה?

- א. מדענים, עייפות, התעוררות.
- ב. תינוקות, ילדים, פועל.
- ג. תמימי דעים, צנחה, בקירוב.
- ד. לתפקד, ללמד, להתרכז.

7. איזו מבין הפעולות הבאות היית ממליצה לגברת לוי לעשות לפני שתלמידיה יקראו את הטקסט?

- א. לשאול אותם כמה שעות הם ישנים בלילה.
- ב. לומר שזהו טקסט חשוב.
- ג. לציין שהטקסט מתוך עיתון לילדים.
- ד. להקרין סרטון קצר על חשיבות שעות שינה לילדים.

8. מהו לדעתך השיקול המרכזי ביותר בבחירת טקסט להוראה?

- א. קצב הקריאה של התלמידים.
- ב. הסוגה אליה משתייך הטקסט.
- ג. מבנה הטקסט.
- ד. מטרת השיעור.

9. מה דעתך על המשפט הבא: לימוד הבנת הנקרא צריך לכלול הוראה של אסטרטגיות רבות ומגוונות להתמודדות עם סוגים שונים של טקסטים.

- א. נכון חלקית. יש ללמד מעט אסטרטגיות ולתרגלן במגוון טקסטים.
- ב. לא נכון. ריבוי אסטרטגיות וטקסטים מעמיס על הלומד.
- ג. נכון. בדרך זו השימוש באסטרטגיה מתורגל בהקשרים ומצבים שונים.
- ד. נכון לכיתות ד' ומעלה אך לא לגילאים צעירים יותר.

10. מה דעתך על המשפט הבא: אין אסטרטגיית הבנת נקרא אחת שמתאימה לכל סוגי הטקסטים.

- א. נכון. כל טקסט מזמן שימוש באסטרטגיות שונות בהתאם לתוכן, למבנה, לסוגה וכדומה.
- ב. לא נכון. קוראים יעילים מסגלים לעצמם אסטרטגיה אחת קבועה המתאימה לכל טקסט.
- ג. נכון. כל אסטרטגיה מתאימה לסוג מסוים של טקסט.
- ד. לא נכון. אסטרטגיה של ניבוי מתאימה לכל הטקסטים.

נספח 14: שאלון ידע מורים גרסה שנייה

השאלון לפניך עוסק בהוראת אוצר מילים והבנת הנקרא. הזמן הנדרש להשלמת השאלון עשוי להיערך בין 10-15 דקות. מטרת השאלון הינה להעריך שיטות הוראה והשתלמות למורים. נודה לקבלת הערכה כנה על מידת השימוש בשיטות אלו במהלך ההוראה הבית ספרית.

חלק 1: אוצר מילים

אנא סמני את התדירות בה את מבצעת את הפעולות הבאות :

		פעם בשבוע	פעם בחודש	פעם בשנה	לעולם לא
1.	באיזו תדירות את מעריכה את הידע של התלמידים בתחום של אוצר מילים?				
2.	באיזו תדירות את משתמשת בשיטות הוראה ישירות ללימוד אוצר מילים?				
3.	באיזו תדירות את מקדישה זמן לקריאה עצמאית של התלמידים?				

4. כמה זמן מתוך שיעור מוקדש ללימוד אוצר מילים? _____

5. כמה מילים את מלמדת בשיעור? _____

אנא קראי כל היגד בקפידה וסמני את מידת הסכמתך עמו :

		לא מסכים בכלל	לא מסכים	מסכים מאוד	מסכים
6.	כאשר תלמיד/ה כותב/ת הגדרה של מילה, הוא/היא "יודעים" את המילה.				
7.	כאשר חושפים תלמידים למילה חדשה ומציגים אותה במגוון הקשרים, זה רק מבלבל אותם.				
8.	כאשר מדובר באוצר מילים, או שתלמידים יודעים את המילה או שאינם יודעים.				

9. תארי מהם הקריטריונים שהיית משתמשת בהם על מנת לבחור מילות מטרה בטקסט לילדים בבית ספר יסודי בכיתות ד-ה.

בקטע הבא, זהו שתי מילות מטרה והסברי מדוע בחרת במילים אלו.

”אי- אפשר להסתדר בלי שינה. בטח קרה לכם שהעייפות צנחה עליכם ואז לא יכולתם לעשות דבר- לא ללמוד, לא להתרכז ואפילו לא לדבר. מדענים עדיין לא מבינים איך פועל מנגנון השינה, אבל כולם תמימי דעים שאי- אפשר לתפקד בלי שינה. תינוקות שרק נולדים ישנים בערך 16 שעות ביממה ומתעוררים רק כדי לאכול. ילדים בני גילכם זקוקים לעשר שעות שינה”.

10. א. מילת מטרה 1: _____ ב. מילת מטרה 2: _____

11. מדוע בחרת במילים

אלו? _____

12. כיצד היית מלמדת מילים אלו?

חלק 2: הבנת הנקרא

אנא סמני את התדירות בה את מבצעת את הפעולות הבאות:

		פעם בשבוע	פעם בחודש	פעם בשנה	לעולם לא
13.	מאפשרת זמן קריאה אישי.				
14.	מאפשרת זמן לתלמידים לדון על מה שהם קראו.				
15.	מאפשרת לתלמידים לקרוא חומרים שהם בוחרים בעצמם.				
16.	בודקת שהתלמידים שלך משתמשים באסטרטגיות קריאה ספציפיות.				
17.	מלמדת תהליך הסקת מסקנות לגבי קטע קריאה.				
18.	מלמדת בצורה ישירה זיהוי רעיון מרכזי בקטעי קריאה.				

אנא קראי כל היגד בקפידה וסמני את מידת הסכמתך עמו:

		לא מסכים בכלל	לא מסכים	מסכים מאוד
19.	הוראת הבנת הנקרא בקרב תלמידים בכיתות ד-ה, פחות יעילה, בהשוואה לתלמידים צעירים יותר בבית ספר יסודי, מכיוון שהם כבר קוראים "טובים" או "לא טובים".			
20.	הוראת הבנת הנקרא יכולה להיות מיושמת באותו אופן לכל התלמידים.			
21.	יש לי מערכי שיעורים מתוכננים ללמידת אסטרטגיות קריאה.			

22. כמה זמן מתוך שיעור מוקדש ללימוד אסטרטגיות להבנת הנקרא?

23. אני מלמדת אסטרטגיות בהבנת הנקרא המותאמת באופן אישי לכל אחד מהתלמידים בכיתה.

א. תמיד ג. לעתים

ב. לעתים קרובות ד. לעתים נדירות

לפניך מספר שאלות פתוחות. אנא השיבי עליהן.

24. רשמי את האסטרטגיות העיקריות בהם משתמשים תלמידים בכיתות ד-ה להבנת טקסטים.

25. בחרי באחת האסטרטגיות שרשמת למעלה ותארי כיצד את מלמדת אסטרטגיה זו.

26. תארי אתגר אחד ספציפי הקשור לתהליך הבנת הנקרא שתלמידים בכיתתך מתמודדים איתו.

27. הסברי מדוע הסתמכות על אסטרטגית קריאה אחת אינה מומלצת עבור כל סוגי הטקסטים.

28. כתבי אסטרטגיה אחת שעשויה לעזור לתלמידים להבין טקסטים במהלך הקריאה.

29. כתבי אסטרטגיה אחת שעשויה לעזור לתלמידים להבין טקסטים בתום הקריאה.

השאלון תורגם והותאם למורים בבתי ספר יסודי על ידי ד"ר אורלי ליפקה ופרופסור תמי קציר באישור החוקרת

(Magidin de Kramer, Masters, O'Dwyer, Dash, & Russell, 2012)

נספח 15: שאלון אסטרטגיות

שאלון אסטרטגיות

השאלון שלפניך עוסק במידת ההכרות שלך עם אסטרטגיות שונות בתחום הבנת הנקרא ואוצר מילים.

אנא סמני עבור כל אסטרטגיה את מידת היכרותך והשימוש בה מ"לא שמעתי אף פעם על האסטרטגיה" ועד

"אני מכירה את האסטרטגיה והתאפשר לי ללמד את האסטרטגיה לעיתים תכופות".

התייחסי לשימוש באסטרטגיה בשנה האחרונה (שנת הלימודים שעברה עד ליום מילוי השאלון).

מהי מידת היכרותך עם האסטרטגיה?	לא שמעתי אף פעם על האסטרטגיה הזו	שמעתי על האסטרטגיה	אני מכירה את האסטרטגיה	אני מכירה והתאפשר לי ללמד את האסטרטגיה לעיתים רחוקות (לפחות פעם בשנה)	אני מכירה והתאפשר לי ללמד את האסטרטגיה לעיתים תכופות (יותר מפעם בשנה)
1. ביסוס ידע רקע לטקסט					
2. ביסוס מטרת קריאה לפני הצגה של טקסט					
3. העלאת ידע קודם					
4. מדריך הטרמה					
5. חשיבה בקול					
6. הקשבה לטקסט					
7. פיתוח אוצר מילים על ידי הגדרת מילות מטרה					
8. חשיפה חוזרת למילים					
9. ניבוי במהלך קריאה					
10. תאטרון קריאה					
11. קריאה חוזרת					
12. קריאת מקהלה					
13. סיכום באמצעות מארגנים גרפיים					
14. סיכום כתוב של טקסט					
15. סיכום בעזרת ציור					
16. הרחבת אוצר מילים על ידי מילים נרדפות					
17. העמקת אוצר דרך מילים מנוגדות					
18. הרחבת אוצר מילים דרך שדה סמנטי של מילים					
19. פירוש מילים מתוך הקשר					

					20. פירוש מילים בעזרת מילון
					21. קריאה עם בקרה
					22. הטרמה של טקסט עם מילות מטרה
					23. פירוש מילים לפי השורש
					24. הסקת מסקנות מתוך האיור
					25. הסקת מסקנות מתוך הטקסט
					26. מיזוג בין טקסטים
					27. ניבוי על סמך היצגים גרפיים

שאלון תפיסות (TSEL)

Created by Tschannen-Moran & Johnson (2011)

שאלות אלו נבנו על מנת לעזור לנו להבין בצורה טובה יותר את התחומים והמיומנויות שמאתגרים מורים. המידע שיתקבל מהשאלונים הוא חסוי.

אנא סמני את התשובה המתאימה לך לגבי כל אחת מהשאלות הבאות.

עני בהסתמך על היכולות העכשוויות שלך, מקורות המידע שלך וההזדמנויות שלך ליישם כל אחת מיכולות

אלו בתפקידך הנוכחי.

כלל לא	מעט	במידה מסוימת	לרוב	במידה רבה				
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. באיזו מידה את יכולה להשתמש בשגיאות הקריאה הקולית של תלמיד כהזדמנות להקניית אסטרטגיות קריאה יעילות?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. באיזו מידה את יכולה להשתמש בהערכות קריאה פורמליות ולא-פורמליות?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. באיזו מידה את יכולה להתאים אסטרטגיות קריאה לתפקוד של לומד?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. באיזו מידה את יכולה לספק משוב ממוקד ומדויק לתלמיד במהלך קריאה קולית?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. באיזו מידה את עונה על הצרכים של תלמידים מתקשים בקריאה?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. באיזו מידה את מסוגלת להתאים אסטרטגיות כתיבה עדכניות לתפקוד של לומד?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. באיזו מידה את יכולה לספק הזדמנויות לתלמידים ליישום ידע העולם שלהם במטלות קריאה?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. באיזו מידה את יכולה לעזור לתלמידים לבקר את השימוש שלהם באסטרטגיות קריאה?								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. באיזו מידה את יכולה להשתמש בדרכים שונות להקניית שטף קריאה בקרב תלמידים?								

9	8	7	6	5	4	3	2	1	10. באיזו מידה את יכולה להדגים שימוש יעיל באסטרטגיות קריאה?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	11. באיזו מידה את יכולה ליישם אסטרטגיות הבנת נקרא יעילות לילדי הכיתה?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	12. באיזו מידה את יכולה לסייע לתלמידים להבין את משמעותן של מילים לא מוכרות במהלך הקריאה?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	13. באיזו מידה את יכולה לעורר תלמידים לדון ביניהם לגבי ספרים שהם קוראים?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	14. באיזו מידה את יכולה להמליץ על ספרות איכותית ומגוונת לתלמידים?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	15. באיזו מידה את יכולה להדגים שימוש יעיל באסטרטגיות כתיבה?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	16. באיזו מידה את יכולה לשלב את רכיבי השפה השונים בעבודה עם לומד?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	17. באיזו מידה את יכולה להראות גמישות בחלוקת הכיתה לקבוצות כדי לענות על צרכים שונים של תלמידים בקריאה?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	18. באיזו מידה את יכולה ליישם אסטרטגיות של למידת מילים לשם לימוד איות?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	19. באיזו מידה את יכולה לספק לתלמידים הזדמנויות לתרגול כתיבה לאחר קריאת טקסט?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	20. באיזו מידה את יכולה להשתמש בתוצרים כתובים של תלמידים לצורך לימוד אסטרטגיות של דקדוק ואיות?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	21. באיזו מידה את יכולה לעודד מוטיבציה בקרב תלמידים בעלי עניין נמוך בקריאה?
9	8	7	6	5	4	3	2	1	22. באיזו מידה את יכולה להתאים את הטקסטים שאת מביאה לרמה האישית של התלמיד?

נספח 17: שאלוני תחושת המורה בעבודתו

שאלון שחיקה

באיזו תדירות את/ה חווה, במהלך עבודתך, את התחושות המתוארות להלן?
 סמן/י בבקשה ליד כל התנסות את הספרה המתאימה ביותר לפי הסולם הבא:

אף פעם	פעם פעמיים	לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	לעיתים קרובות מאוד	תמיד		
1	2	3	4	5	6	7	עייפות	1
1	2	3	4	5	6	7	אכזבה מאנשים	2
1	2	3	4	5	6	7	חוסר תקווה	3
1	2	3	4	5	6	7	תחושת מלכוד	4
1	2	3	4	5	6	7	חוסר אונים	5
1	2	3	4	5	6	7	דיכאון	6
1	2	3	4	5	6	7	חולשה/נטייה למחלות	7
1	2	3	4	5	6	7	תחושת כשלון/ חוסר ערך	8
1	2	3	4	5	6	7	נדודי שינה	9
1	2	3	4	5	6	7	הרגשת "נשבר ליי"	10

נספח 18: שאלון מגויסות לעבודה

אנא קרא/י כל היגד בקפידה והקף/י בעיגול את האפשרות המתארת בצורה הטובה ביותר את התכיפות בה את/ה מרגיש/ה כך ביחס לעבודה שלך.

לדוגמה, אם לא חשת כך מעולם, הקף/י בעיגול את הספרה 1. אם הייתה לך אי פעם הרגשה כזו, הקף/י את הספרה המתארת בצורה הטובה ביותר את שכיחותה של תחושה זו.

		כל יום	מספר פעמים בשבוע	מספר פעמים בחודש	פעם בחודש או פחות	פעם בשבוע	מספר פעמים בשנה	אף פעם לא
1	אני מלא/ת מרץ בעבודה	7	6	5	4	3	2	1
2	אני מרגיש/ה חזק/ה ונמרץ/ת בעבודתי	7	6	5	4	3	2	1
3	אני מתלהב/ת מעבודתי	7	6	5	4	3	2	1
4	עבודתי היא מקור השראה עבורי	7	6	5	4	3	2	1
5	כשאני קם/ה בבוקר, מתחשק לי ללכת לעבודה	7	6	5	4	3	2	1
6	אני מאושר/ת כאשר אני שקוע/ה בעבודה	7	6	5	4	3	2	1
7	אני גאה בעבודה שאני עושה	7	6	5	4	3	2	1
8	אני שקוע/ה בעבודתי	7	6	5	4	3	2	1
9	העבודה סוחפת אותי	7	6	5	4	3	2	1

נספח 19: שאלון שביעות רצון מהעבודה

1. באופן כללי, האם אתה מרוצה מעבודתך? הקף בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר.

מרוצה ביותר	מרוצה למדי	מרוצה במידה בינונית	לא כל כך מרוצה	כלל לא מרוצה
5	4	3	2	1

2. באיזו מידה הנך מרוצה מהתפקידים המוטלים עליך בעבודתך? הקף בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר.

מרוצה ביותר	מרוצה למדי	מרוצה במידה בינונית	לא כל כך מרוצה	כלל לא מרוצה
5	4	3	2	1

שאלון פריטים 1-3 מתוך Kunter (2008). שאר הפריטים מתוך midgley ועמיתיו (2000)

	מאוד לא מסכימה	לא מסכימה	לא מסכימה במידה מסוימת	נטרלית	מסכימה במידה מסוימת	מסכימה	מאוד מסכימה	
1	1	2	3	4	5	6	7	אני מאוד מתלהבת מההוראה
2	1	2	3	4	5	6	7	אני עדיין מתלהבת מהמקצוע שאני מלמדת
3	1	2	3	4	5	6	7	המקצוע שאני מלמדת מרגש ומעניין אותי ואני מנסה להעביר את ההתלהבות שלי לתלמידים
4	1	2	3	4	5	6	7	אם אתאמץ מספיק, אצליח להגיע אפילו לתלמידים המתקשים ביותר בכיתה שלי.
5	1	2	3	4	5	6	7	גורמים שמחוץ לשליטתי משפיעים יותר ממני על הישגי התלמידים שלי.
6	1	2	3	4	5	6	7	אני יכולה לעזור לכל התלמידים בכיתה שלי להתקדם בצורה משמעותית.
7	1	2	3	4	5	6	7	ישנם תלמידים בכיתה שלי שלא יתקדמו בלימודים השנה, לא משנה מה אני אעשה.
8	1	2	3	4	5	6	7	אני בטוחה בכך שאני מחוללת שינוי משמעותי בחייהם של תלמידי.
9	1	2	3	4	5	6	7	אני לא יכולה לעשות הרבה על מנת לוודא שכל התלמידים בכיתה שלי יתקדמו מספיק השנה.
10	1	2	3	4	5	6	7	אני יכולה להתמודד כמעט עם כל בעיית למידה בכיתה שלי.

נספח 20 : שאלון הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים

שאלון הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים

השאלון עוסק בתפיסות של הוראה והערכת תהליכי למידה של תלמידים. בחרי את המספר אשר משקף בצורה הטובה ביותר את ההרגשה שלך, כאשר (1) מייצג מאוד לא מסכימה ו- (6) מייצג מסכימה מאוד.

מאוד לא מסכימה						מאוד לא מסכימה	
1	2	3	4	5	6	לא רלוונטי	1. האם התלמידים שלך הם תלמידים מצליחים?
1	2	3	4	5	6	לא רלוונטי	2. אני מרגישה בטוחה ללמד תלמידים חלשים הבנת הנקרא.
1	2	3	4	5	6	לא רלוונטי	3. בשיעורי השפה שלי, אני מספקת חומר חלופי או משימות לילדים ברמות שונות של הקריאה וההבנה.
1	2	3	4	5	6	לא רלוונטי	4. בשיעורים שלי, קוראים חזקים מקבלים פעילויות קריאה מאתגרות יותר ומעלות מוטיבציה.
1	2	3	4	5	6	לא רלוונטי	5. בבית הספר שלי, מבחנים ארציים (מיצ"ב פנימי / חיצוני) משמשים להערכת התקדמות הבנת הנקרא של התלמידים.
1	2	3	4	5	6	לא רלוונטי	6. הכנת התלמידים שלי לבחינות (תכנית הלימודים או מיצ"ב) לוקחת כמות גדולה של שעות ההוראה שלי.

השאלון נכתב על ידי Katzir, Kahn- Horwitz, Fuchs (2016) והותאם למורות שפה על ידי אורלי נעמן

נספח 21: שאלון הערכה של ההשתלמות

(עובד מתוך Kauffeld&Grohmann, 2012 תורגם לעברית ופותח על ידי אורלי ליפקה)

100% מסכים בהחלט	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0 איני מסכים		
											ההשתלמות תרמה באופן משמעותי להעשרת הידע שלי בנושא הבנת הנקרא	ידע
											למדתי רבות על נושאים חדשים בהשתלמות	
											אני אזכור את ההשתלמות בצורה טובה	שביעות רצון
											נהניתי מאוד בהשתלמות	
											נושא ההשתלמות מאוד רלוונטי לעבודה שלי	רלוונטיות
											הנוכחות במפגשי ההשתלמות תרמה להבנת הנושא בצורה מעמיקה	
											בעבודה היומיומית שלי אני משתמש בידע שרכשתי בהשתלמות	יישומיות
											אני מצליח ליישם את התכנים שלמדתי בהשתלמות בעבודתי היומיומית	
											מאז ההשתלמות אני יותר מאושר בעבודה	התקדמות ברמה
											ההישגים שלי בעבודה השתפרו בעקבות יישום התכנים של ההשתלמות	אישית
											באופן כללי נראה כי היישום של תוכן ההשתלמות תרם לבית הספר.	התקדמות ברמה
											באופן כללי, נראה כי בית הספר השתפר בעקבות ההשתלמות.	הבית ספרית

נספח 22: שאלון מוטיבציה ליישום תכנים

לפניך מספר היגדים. חווה/חיווי דעתך על השאלות הרשומות מטה ביחס להשתלמות זו.

סמן/י בעיגול את מידת הסכמתך, בין 1 (מאוד לא מסכים/ה) ל-7 (מסכים/ה מאוד).

בתשובתיך, התייחס/י ליכולותיך כיום.

מאוד לא מסכים/ה	לא מסכים/ה	לא מסכים/ה במידה מסוימת	נטרלי/ת	מסכים/ה במידה מסוימת	מסכים/ה	מאוד מסכים/ה	
1	2	3	4	5	6	7	
							אני מאמין/ה שאני יכול/ה ליישם בהצלחה את התכנים שנלמדו
							אני נלהב/ת ליישם את התכנים
							אני חושב/ת שהשתתפות בהשתלמות זו תסייע לי בעבודתי
							חשוב לי ליישם מה שלמדתי בהשתלמות זו

שאלון למידת המורה

כעת				לפני ההשתלמות				דרגי את הידע שלך :
מצוין	טוב	בסדר	חלש	מצוין	טוב	בסדר	חלש	
4	3	2	1	4	3	2	1	על התוכן שהוצג בהשתלמות
4	3	2	1	4	3	2	1	על הפדגוגיה של ההוראה שהוצגה בהשתלמות
4	3	2	1	4	3	2	1	על האסטרטגיות שהוצגו בהשתלמות
4	3	2	1	4	3	2	1	הידע על דרכי לימוד האסטרטגיות שהוצגו בהשתלמות

רשימת המילים של כיתה ד'			
אוצר מילים אקדמי		אוצר מילים רגשי	
תוכן	חשיבה	רגש	
אוכלוסייה	אמונה	אכזבה	
אזהרה	בחירה	בטחון	
אחריות	בעיה	גאווה	
אילוץ	דיעה	דאגה	
אפשרות	הבחנה	הנאה	
בולט	הדגמה	התלהבות	
גורם	החלטה	התרגשות	
גיוון	המלצה	חשש	
דימוי	הסבר	מצוקה	
הזדיות	העדפה	עידוד	
הזדמנות	הערכה	ציפיה	
היסטוריה	השוואה	קרבה	
הסכמה	התאמה	שלווה	
הצטברות	זיהוי	תסכול	
הצלה	טענה	תקווה	
השפעה	יצירתיות		
השקעה	כוונה		
התבוננות	מסקנה		
התמודדות	מסר		
התנסות	סיבה		
התפתחות	סקרנות		
זיהום	פירוש		
חלופה	פתרון		
חלוקה	רעיון		
חסרון	שיקול דעת		
יעד			
יתרון	שכר		
כבוד	תהליך		
כינוי	תופעה		
ליווי	תוצאה		
	תרומה		

אוצר מילים אקדמי		אוצר מילים רגשי	
תוכן		חשיבה	רגש
איסוף מידע	חשיפה	אישוש	איום
אמון	טכנולוגיה	גילוי	אמפתיה
אמצעי	ייסד	דימיון	אשמה
אקלים	יעילות	הגדרה	בדידות
ביטוי	מגוון	הוכחה	הזדהות
גלות	מסורת	הסקה	הקלה
דבקות	מצוי	הפרכה	חוסר אונים
דוגמה	מרהיב	השערה	לחץ
דייקנות	נגישות	ודאות	מסירות
דרישה	נדידה	חקר	סיפוק
הוגנות	נהוג	ייצוג	פליאה
הישרדות	נזק	מחקר	רווחה
הכרחי	נחוץ	ניבוי	שייכות
הסתגלות	נחישות	נימוק	תדהמה
הפקה	ניווט	ניסוי	תעוזה
השלכות	ניצב	סיווג	
התגברות	נשא	עיבוד	
התרחשות	סמל	פרשנות	
זהות	סקירה	שאיפה	
חדשנות	עדות	שכנוע	
חיוני	עליה	שנון	
ציבור	שלטון	תבונה	
ציונות	שריד	תגלית	
קדמון	תועלת	תהייה	
קהילה	תחושה	תכנון	
קיום	תכונה		
קלט	תמורה		
רצף	תנאי		
תרבות	תקופה		
שיום			
שיפור			



Edmond J. Safra Brain Research Center
for the Study of Learning Disabilities
מרכז בראינה למחקר במחלות של המוח
مركز البحوث للدماغ في القدس

החוג לליקויות למידה
הפקולטה לחינוך
אוניברסיטת חיפה



מיפוי כבסיס לקידום הבנת הנקרא

השתלמות מורות, תשע"ח
מפגש 4

להיות מורה זה כמו...
הזיכרון הטוב שלי כמורה הוא...
(לשיחה ודיון)

דימוים על הוראה
נתינה ונידול: – "גנן שמגדל צמח" .. "כסל
שמפסל בחומר" .. "באר שותנת מים"
הזיכרון הטוב השכיח?
קידום של ילדים ברמת הפרט!

(ארנון שני ווייגור, 2005)





התוכנית "אי של הבנה" מיועדת לכל הכיתה;
נצפה כי כולם יתקדמו בהבנת הנקרא;
עם זאת,
בהתאם לזיכרונות הטובים של מורים -
המצוינות שלכן כמורות היא קידום של כל
הילדים, גם אלה הנמצאים בקצוות -
אלה שההבנה, אוצר המילים ושטף הקריאה
שלם טובים
אלה שיש להם הישגים פחות טובים בתחומים
אלה - בכולם, או בחלקם.



**נושאים
במפגש**

7. הצגה של מ.
תלמידת כיתה ג

1. הבדלים בינאישיים ותוך אישיים

2. האזנה לקריאה קולית של ילדים ודין

3. "צוואר הבקבוק" להבנת הנקרא: שטף קריאה
ואוצר מילים ומטלות להערכתם

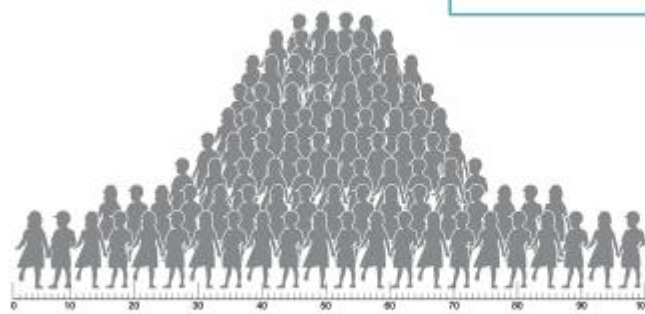
4. הערכה של רמות שונות של הבנת נקרא

5. מיפוי ברמה כיתתית ופרטנית

6. בניית פרופילים וקבוצות הוראה

**1. הבדלים
בינאישיים
ותוך-
אישיים**

התלמיד ביחס לכיתה



ציונים / הישגים

ספורט



קריאה



2. האזנה לקריאה קולית

"זנב סנונית נמרי" (123 מילים)



מיהו היצור המחקר שבתצלום? זהו זחל של פרפר ששמו "זנב סנונית נמרי". לזחל יש אויבים רבים שרוצים לטרף אותו, כמו צפורים ולטאות. הזחל, כמו שמרמז שמו, זוחל לאט לאט, וכדי להגן על עצמו הוא משתמש בשיטות מיוחדות. לזחל יש שני כתמי צבע גדולים שנראים כמו עיניים של נמר. בזמן סכנה הוא מנפח את החלק הקדמי של גופו ומבליט את העיניים הלא אמיתיות. כשאויביו של הזחל רואים את כתמי הצבע הגדולים הם נבהלים ובורחים. לזחל יש גם שתי קרניים ובהן חמרים שמדיפים ריח רע. בזמן סכנה הוא שולף את הקרניים ומבריק את אויביו בעזרת הריח. כך מגן הזחל על חייו והופך לגלם שממנו בוקע פרפר יפהפה. כנפיו של הפרפר דומות לאלה של צפור ששמה סנונית הן ארוכות ובקצה יש להן תוספת הדומה למזלג חד.

"זנב סנונית נמרי" (123 מילים)



מיהו היצור המחקר שבתצלום? זהו זחל של פרפר ששמו "זנב סנונית נמרי". לזחל יש אויבים רבים שרוצים לטרף אותו, כמו צפורים ולטאות. הזחל, כמו שמרמז שמו, זוחל לאט לאט, וכדי להגן על עצמו הוא משתמש בשיטות מיוחדות. לזחל יש שני כתמי צבע גדולים שנראים כמו עיניים של נמר. בזמן סכנה הוא מנפח את החלק הקדמי של גופו ומבליט את העיניים הלא אמיתיות. כשאויביו של הזחל רואים את כתמי הצבע הגדולים הם נבהלים ובורחים. לזחל יש גם שתי קרניים ובהן חמרים שמדיפים ריח רע. בזמן סכנה הוא שולף את הקרניים ומבריק את אויביו בעזרת הריח. כך מגן הזחל על חייו והופך לגלם שממנו בוקע פרפר יפהפה. כנפיו של הפרפר דומות לאלה של צפור ששמה סנונית הן ארוכות ובקצה יש להן תוספת הדומה למזלג חד.

דיון

1. התרשמות מאופן הקריאה של שתי הילדות
2. השלכות אפשריות על הבנת הטקסט
3. ילדים מהכיתה בהם נזכרים

**3. "צוואר
הבקבוק"
להבנת
הנקרא**

**שטף
דיוק, קצב
והבעה
(expression)**

**במחקר אנו מעריכים שטף בקריאת מילים
בודדות (זה הבסיס להערכת יכולת קריאה).**

מטלת TOWRE
פותחה על ידי Torgesen, Wagner, & Rashotte (1999)
עובד על ידי Katzir, Kim & Schiff (2012)
קריאה קולית של מילים בודדות (104 מילים) ברמות קושי
עולות, במשך 45 שניות.
רשימה אחת של מילים מנוקדות ואחת של מילים לא מנוקדות
מחושב מדד שטף, קרי: מספר מילים נכונות שנקראו בשמן
הנתון. מבחן זה מועבר ברמה פרטנית.

בכיתה ד לאכל הילדים קוראים בשטף מילים לא מנוקדות. התשתית היא קריאה שוטפת של
מילים מנוקדות (Schiff, 2012) מהמחקר ידוע כי ניקוד מאט את קצב הקריאה וכי דוקא
קוראים תקינים מבצעים יותר שגיאות 'קלות' למשל באותיות קישור (במקום 'כשבאנו'
'באנו').

**המטלה
להערכת שטף**

הכרת משמעות מילים היא קריטית להבנה של טקסט.
מחקר ענף מצביע על קשרים בין ידע מילוני להבנת נקרא.
יש להכיר 90% מהמילים בטקסט כדי להבין אותו
(Nagy & Scott, 2000)

במחקר יש התייחסות לרוחב המילון ולאיכותו:

Lexical quantity – רוחב

– כמויות המילים המוכרות במשמעות בסיסית שלהן.
כובע – פריט לבוש ששמים על הראש נגד גשם או שמש.

Lexical quality – עומק

קשרים בין המילה לבין ייצוגים ומשמעויות נוספים שלה.
ייצוג עשיר ומגוון של הקשרים. הידע נגיש, וגמיש.
כובע – סוגים שונים (כובע צמר כובע קאובוי) באירועים שונים בתנאים שונים. שימוש בביטויים – "למה? כובע?"



איך מעריכים ידע על אוצר מילים?

רוחב אוצר מילים:

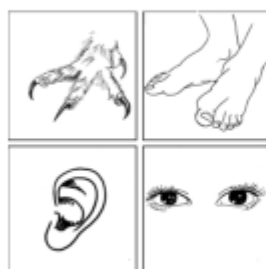
• זיהוי תמונה מבין מספר מסיחים, על פי מילה מושמעת
• הגדרה למילה.

עומק אוצר מילים:

• הפקת מילים נרדפות (שמש=חמה)
• הדגמת משמעויות שונות של המילה בהקשרים שונים
(קמתי עם זריחת החמה.. היד שלי חמה..)
• הפקת פריטים קטגוריאליים בהתאם למילה (חמה, ירח
כוכבים = גרמי שמים)

אוצר מילים (Prior & Blicher, & Shany, 2018)
מבוסס על מבחן אלזיל (Shatil, Breznits, Nevo, 2007)

40. קקיים



1. קקצי



המטלה להערכת אוצר מילים

במחקר אנו מעריכים רוחב של אוצר מילים ברמה של זיהוי ולא הפקה (הגדרה). התלמיד מקשיב למילים המושמעות מקלטת עם הפסקות של מס' שניות בין מילה למילה ועליו להקיף את התמונה המתאימה מבין ארבע תמונות. המבחן מועבר באופן קבוצתי.

המטלה להערכת הבנת נקרא

יש טקסט מידע וטקסט סיפורי. השאלות בוחנות הבנה בשתי רמות (Shany & Blicher, 2017): "הבנה פשוטה":

- איתור מידע מפורש
- היסקים מבוססי טקסט (Text-based inferences)

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

"הבנה מורכבת":

- היסקים מבוססי ידע קודם (Knowledge-based inferences)
- 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, 2016)

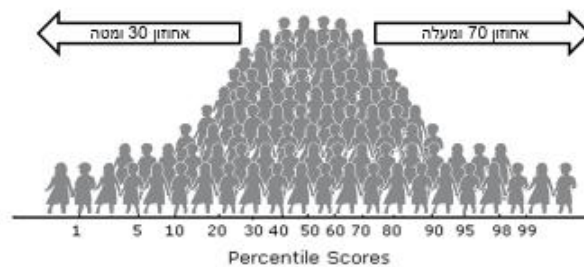
מטרות:

1. תמונה על רמת התפקוד של כל אחד מתלמידי הכיתה בשלושת המדדים (הבנת נקרא, שטף קריאה ואוצר מילים): גבוהה, ממוצעת או נמוכה.
2. מיפוי שכיחות הילדים (באחוזים) בכל אחד מהמדדים על פי רמות התפקוד; מיפוי זה יצביע על מוקדים אותם יש לחזק במערך הכיתתי.
3. בניית פרופיל קריאה אישי ללומדים: פרופיל של יכולות לעומת מוקדים הדורשים חיזוק
4. בניית קבוצות קטנות להוראה של ילדים עם פרופיל תפקוד דומה

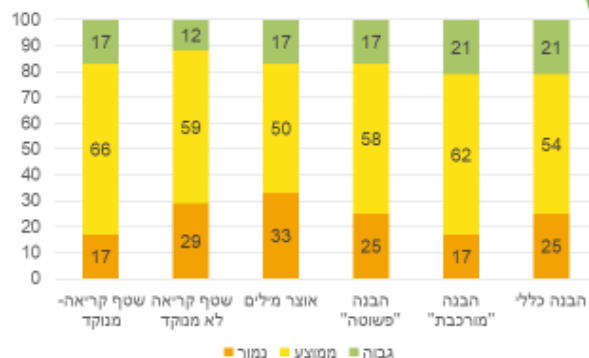
5. מיפוי
ברמה
כיתתית
ופרטנית

כיצד נקבעת רמת התפקוד?

מחשבים את הממוצע הכיתתי בכל מדד.
מאתרים רמת תפקוד על פי אחוזונים:
• רמת תפקוד גבוהה – אחוזון 70 ומעלה
• רמת תפקוד נמוכה – אחוזון 30 ומטה
לכל כיתה יש ממוצע שונה ולכן הציון על פיו נקבעת רמת התפקוד שונה



% הילדים



דוגמא למיפוי כיתתי: התפלגות הילדים בכיתה (%) על פי רמות תפקוד בשלושת התחומים (בהתבסס על Lesaux, 2006)

לפי המיפוי ברמה הכיתתית, מהם התחומים העיקריים אותם יש לחזק במערך הכיתתי?

אוצר מילים (33%)

הבנת נקרא (25%)

בפרט דיוק במענה על שאלות הבדקות מידע מפורש:

❑ אוצר מילים בטקסט

❑ הבנה של משמעות ברמת משפט (תחבירית)

❑ היסקים מגשרים על בסיס המידע בטקסט

תלמידים	שטף ממוקד	שטף לא ממוקד	אוצר מילים	הבנה פשוטה	הבנה מורכבת	הבנת ציון
1	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	כללי
2	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
3	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
4	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
5	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
6	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
7	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
8	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
9	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
10	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
11	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
12	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
13	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
14	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
15	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
16	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
17	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
18	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
19	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
20	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
21	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
22	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע
23	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע

מיפוי
פרטני

6. בניית פרופילים וקבוצות

בטבלה ניתן היה לראות:

תפקוד נמוך בשטף, אוצר מילים והבנה – ילדים 4, 13, 17, 21
תפקוד נמוך רק בשטף – ילדים 3, 8 ו-22
תפקוד נמוך רק באוצר מילים – ילדים 2, 10, 18

בנייה אפשרית של קבוצות קטנות על פי פרופילים

4. תפקוד נמוך רק באוצר מילים	3. תפקוד נמוך רק בשטף	2. תפקוד נמוך בכל המדדים	1. תפקוד תקין בכל המדדים	
ממוצע-גבוה	נמוך	נמוך	ממוצע-גבוה	שטף קריאה
נמוך	ממוצע-גבוה	נמוך	ממוצע-גבוה	אוצר מילים
ממוצע-גבוה	ממוצע-גבוה	נמוך	ממוצע-גבוה	הבנת נקרא

יש לשים לב:

לעיתים, תפקוד נמוך במטלה לא משקף את היכולת
האמתית של התלמיד

יש גורמים שונים המשפיעים על התפקוד של התלמיד:
חרדה, עייפות, מצב רוח לא טוב, אי אכילה מספקת וכו.

לכן, חשוב לשים לב לידע ולאינטואיציות שלכן כמי
שמכירות אותו, בפרט אם הידע שלכן סותר את
ההישגים של התלמיד.

מיפוי תפקודה של מ. תלמידת כיתה ג
(יש אישור להצגת הסרטון)

7. נציג את
מ.

שטף קריאה מנוקד	שטף קריאה לא מנוקד	אוצר מילים	הבנת נקרא ברמה פשוטה	הבנת נקרא ברמה מורכבת	הבנת נקרא כללי
נמוך	נמוך	גבוה	נמוך	נמוך	נמוך

למ. אוצר מילים רחב מאוד
נראה כי שטף הקריאה הנמוך (כפי ששמעתם וראיתם
בסרטון) מקשה עליה להשיב על שאלות הבנת הנקרא.
שגיאות במילים מרכזיות להבנת הטקסט (לרב קוראת
את המילים הכתובות כמילים אחרות שלא בהתאם
לטקסט)

בסרטון הבא תוכלו לראות כיצד ניתן לסייע לה
באמצעות :

הקראה של הטקסט
הפניה לאיתור מידע בטקסט
שאלות המעוררות היסק

שאלה 1 (דקה 4.28-1.47)
למה זיכל "זנב סטניס נמרי" לא יכל לברח פשאויקיו מתקרבים אליו?
(לא כתבה) הוא הולך לאט
שאלה 2
בטורח 5 כתוב שתזחל "מקליט את העיניים הלא אמתיות".
העיניים לא אמתיות כי
(הם לא אמתיות) כי הם דומות לעיניים של נמר והם כתמי צבע
שאלה 3 (הקראה)
בטורות 5-6 כתוב:
"פשאויקיו של הזחל רואים את פתמי הצבע הנדולים הם נבזקים
ובורחים".
מדוע הם בורחים?
א. כי הם חושבים שפתמי הצבע מתיזים רעל.
ב. כי הם מפחדים מזחלים.
ג. כי הם חושבים שזה יצור מקחיד.
ד. כי הם לא רוצים לדרוך על הזחל.
או ג או ד.. השאלה היא על הכתמים (הטרמה)
למה טעית קודם? (בקה)



מענה לאחר קריאה עצמית בצבע כחול
מענה לאחר הקראה ושיחה – בצבע
אדום



נחש לא ארסי מרים את צווארו
ומרחיב את גופו. כך הוא דומה
לנחש קוברה ארסי



הבואש מרים את זנבו ומתיז
סביבו נוזל עם ריח רע



השקבר הוא קטן וזריז ובורח
במהירות מהסתול



הזקית משנה את הצבע של גופה
לפי הסביבה וקר קשה לראות
אותה

שאלה 6 (דקה 3.11-5.50)

לבעלי חיים יש שיטות שונות להגן על
עצמם מקני טורפים.
בחרו שני בעלי חיים שמשתמשים בשיטות
הגנה שדומות לשיטות של זחל יונג סננית
ומריי:

סימנה רק בואש

אחרי שיחה סימנה את הנחש (שימו לב
לאוצר המילים הגבוה בו היא משתמשת)

מ. תלמידת כיתה ג מה קרה לאחר ההקראה?

שטף קריאה מנוקד	שטף קריאה לא מנוקד	אוצר מילים	הבנת נקרא ברמה פשוטה	הבנת נקרא ברמה מורכבת	הבנת נקרא כללי
נמוך	נמוך	גבוה	נמוך	נמוך	נמוך
ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע

ובסופו של כל יום:

את מי אימדת? היום?
איך אימדת?
כמה זמן?
מה הוא למד?
ומה אני למדת?
בהצלחה





חוברת הסבר על נתוני המיפוי הכיתתי

פרופ' מיכל שני, פרופ' תמי קציר, ד"ר ענת פריאור, ד"ר אורלי ליפקה

שירה בלייכר קמה גלילי

בתחילת שנת הלימודים בין החודשים אוקטובר-נובמבר בוצע מיפוי שפה כיתתי.

א. מה כלל המיפוי?

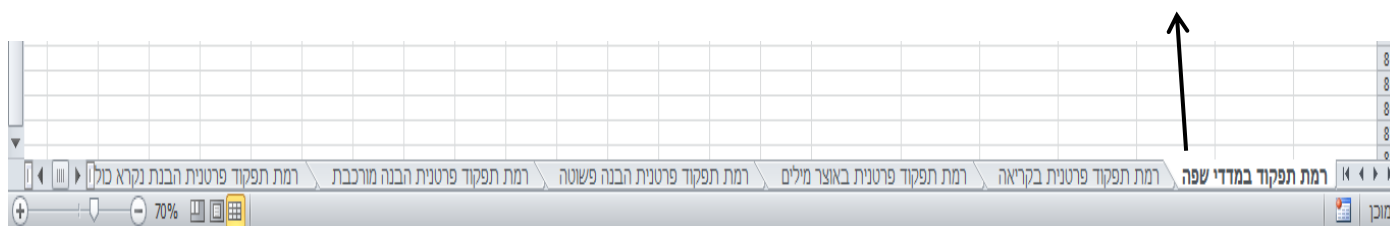
1. **מטלת שטף קריאה** – המטלה הועברה באופן פרטני וכללה 114 מילים. התלמיד התבקש לקרוא בקצב מהיר כמה שיותר מילים במשך 45 שניות.
2. **מבחן אוצר מילים** – המטלה הועבה בפורמט כיתתי וכללה 35 מילים בדרגת שכיחות משתנה בשפה העברית. עבור כל מילה, התבקשו התלמידים לבחור מתוך 4 איורים אפשריים איור אחד המתאר בצורה הטובה ביותר את המילה.
3. **מטלת הבנת הנקרא** - המטלה כללה שני טקסטים, אחד מידעי ואחד סיפורי. עבור כל טקסט נתבקשו הילדים לענות על כ-10 שאלות רב-ברירה ברמות הבנה שונות:
 - א. שאלות הבנה פשוטה – כללו שאלות הבדוקות יכולת הבנה על סמך איתור מידע מתוך הטקסט עצמו, וכן היסק על סמך מידע מתוך הטקסט.
 - ב. שאלות הבנה מורכבת – כללו שאלות הבדוקות יכולת הבנה על סמך היסק ואינטגרציה עם מידע מחוץ לטקסט, לרבות הידע הקודם של הנבדק או מידע מתוך קטע נוסף.

ב. כיצד חושבו נתוני התלמידים

- בקובץ האקסל שתקבלו מופיעים הנתונים של כל תלמיד בכיתה במדדים אלו. להלן פירוט הנתונים אשר התקבלו עבור כל מדד:
1. **מטלת שטף קריאה** – חושבו מספר מילים נכונות שנקראו בדקה.
 2. **מטלת אוצר מילים** – חושב אחוז הדיוק, קרי המילים שהתלמיד השיב עליהן נכון (מתוך 35).
 3. **מטלת הבנת הנקרא** - חושב אחוז הדיוק, קרי התשובות הנכונות בכל רמת הבנה (הבנה פשוטה והבנה מורכבת) לשני הטקסטים יחד, וכן אחוז דיוק כללי עבור כל השאלות בשני הטקסטים.

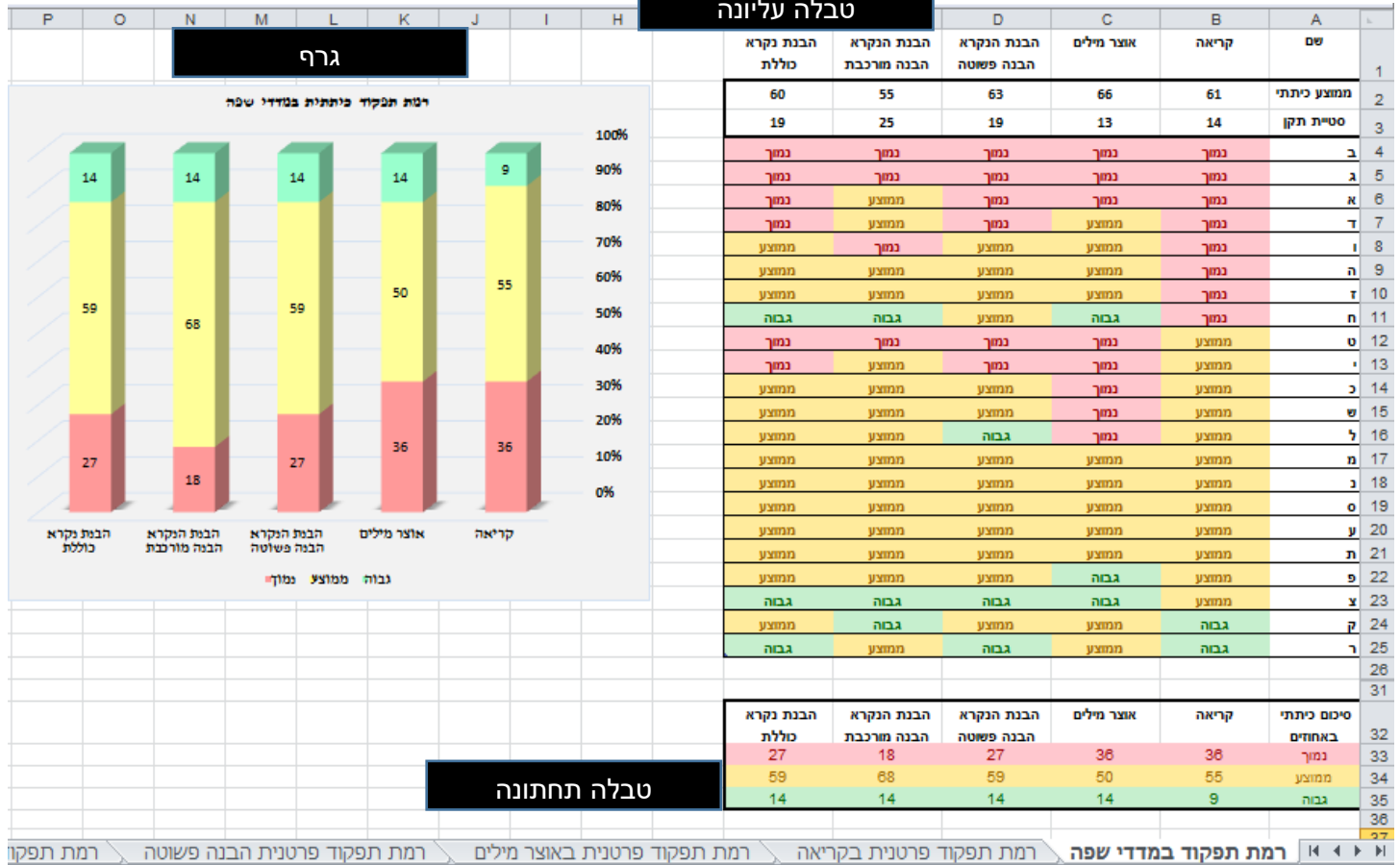
ג. מה מוצג בקובץ?

הקובץ שתקבלו מכיל מספר לשוניות, אותם תוכלו לראות בחלק התחתון של הקובץ:



1.ג. לשונית "רמת תפקוד במדדי שפה"

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא:



נתבונן בטבלה העליונה מימין לשמאל.

בעמודה הימנית ביותר מופיע שם התלמיד/ה.

לאחר מכן מופיעה רמת התפקוד במדדי השפה לפי הסדר הבא:

- קריאה
- אוצר מילים
- הבנת נקרא פשוטה
- הבנת נקרא מורכבת
- הבנת נקרא כוללת

עבור כל מדד חושב הממוצע הכיתתי, אליו מתייחסים החישובים אודות רמת התפקוד של התלמיד והוא מופיע

בשורה העליונה.

לפי הממוצע הכיתתי חושבה עבור כל תלמיד רמת התפקוד לפי הכלל הבא:

רמת תפקוד בטווח שבין 1.09 לבין 0.7- סטיות תקן הינה **ממוצעת** ומסומנת בצבע צהבהב.

רמת תפקוד נמוכה מ -0.7 סטיות תקן הוגדרה **נמוכה** ומסומנת בצבע ורדרד.

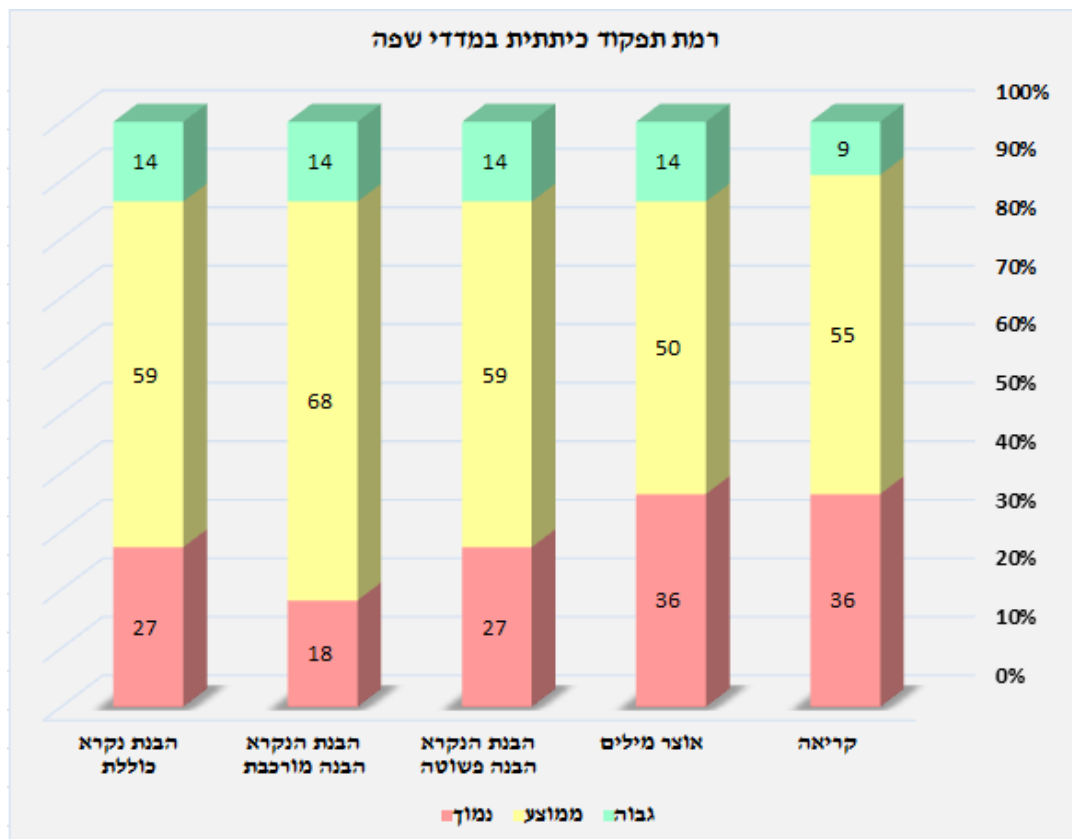
רמת תפקוד גבוהה מ 1.1 סטיות תקן הוגדרה **גבוהה** ומסומנת בצבע ירוק.

בטבלה התחתונה תוכלו לראות את ההתפלגות הכיתתית של רמת התפקוד באחוזים עבור כל מדד.

לדוגמא בעמודה של מדד "קריאה", כמה אחוזים הינם ברמת תפקוד נמוכה (36%), כמה אחוזים ברמת תפקוד ממוצעת (55%), וכמה אחוזים מהתלמידים ברמת תפקוד גבוהה (9%).

סיכום כיתתי באחוזים	קריאה	אוצר מילים	הבנת הנקרא הבנה פשוטה	הבנת הנקרא הבנה מורכבת	הבנת נקרא כוללת
32					
33	36	36	27	18	27
34	55	50	59	68	59
35	9	14	14	14	14

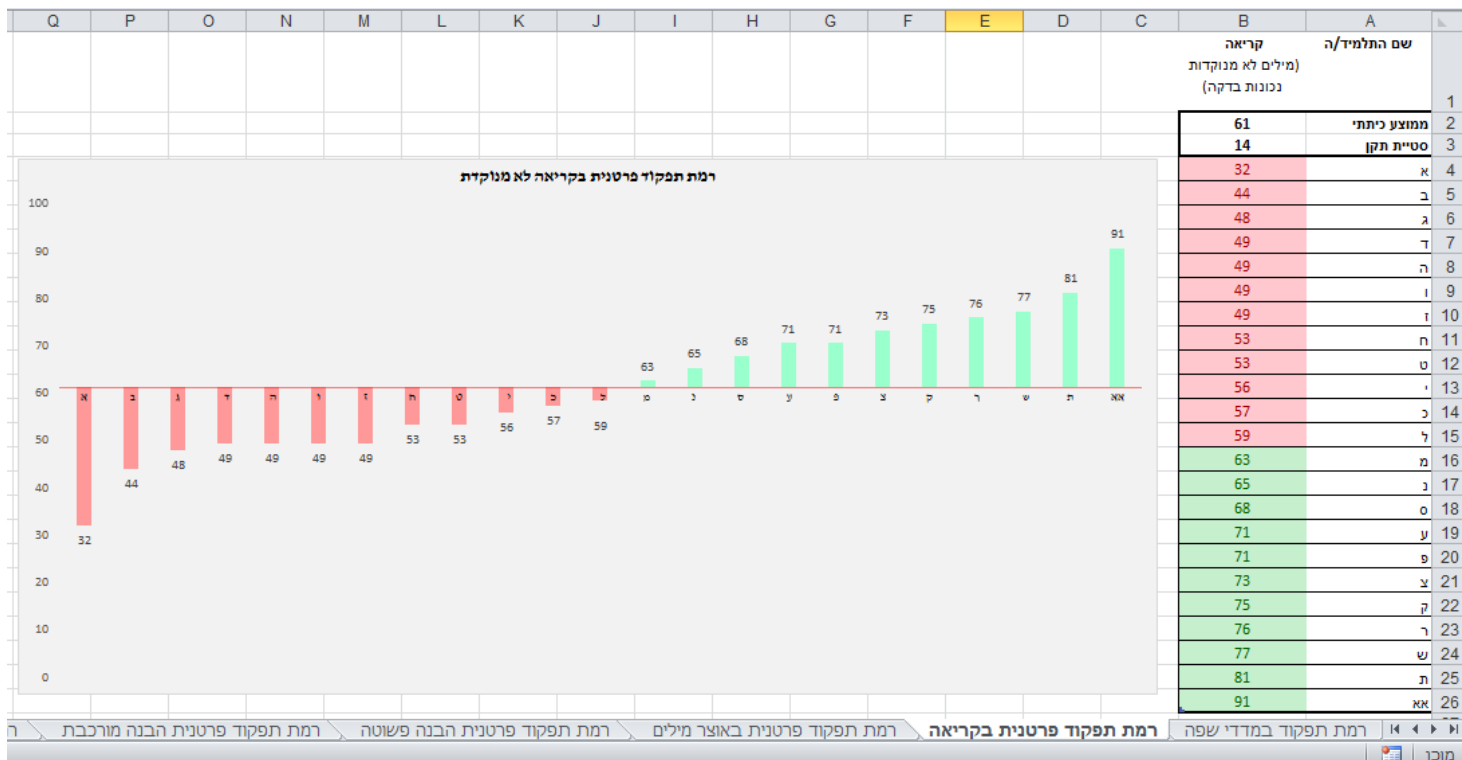
בגרף המופיע מצד שמאל, תוכלו לראות את התצוגה הגראפית של הטבלה התחתונה. כמה אחוזים מתלמידי הכיתה נמצאים בכל רמת תפקוד (נמוכה, ממוצעת וגבוהה) בכל אחד מן המדדים.



בלשוניות הבאות מפורטת רמת התפקוד של כל תלמיד בכל אחד מן המדדים.

2.ג. לשונית "רמת תפקוד פרטנית בקריאה"

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא :



בטבלה מצד ימין מופיע עבור כל תלמיד מספר המילים הנכונות שקרא בדקה.

בחלק העליון של הטבלה, מופיע הממוצע הכיתתי של מדד זה.

תלמיד ששטף קריאתו היה **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד ששטף קריאתו היה **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

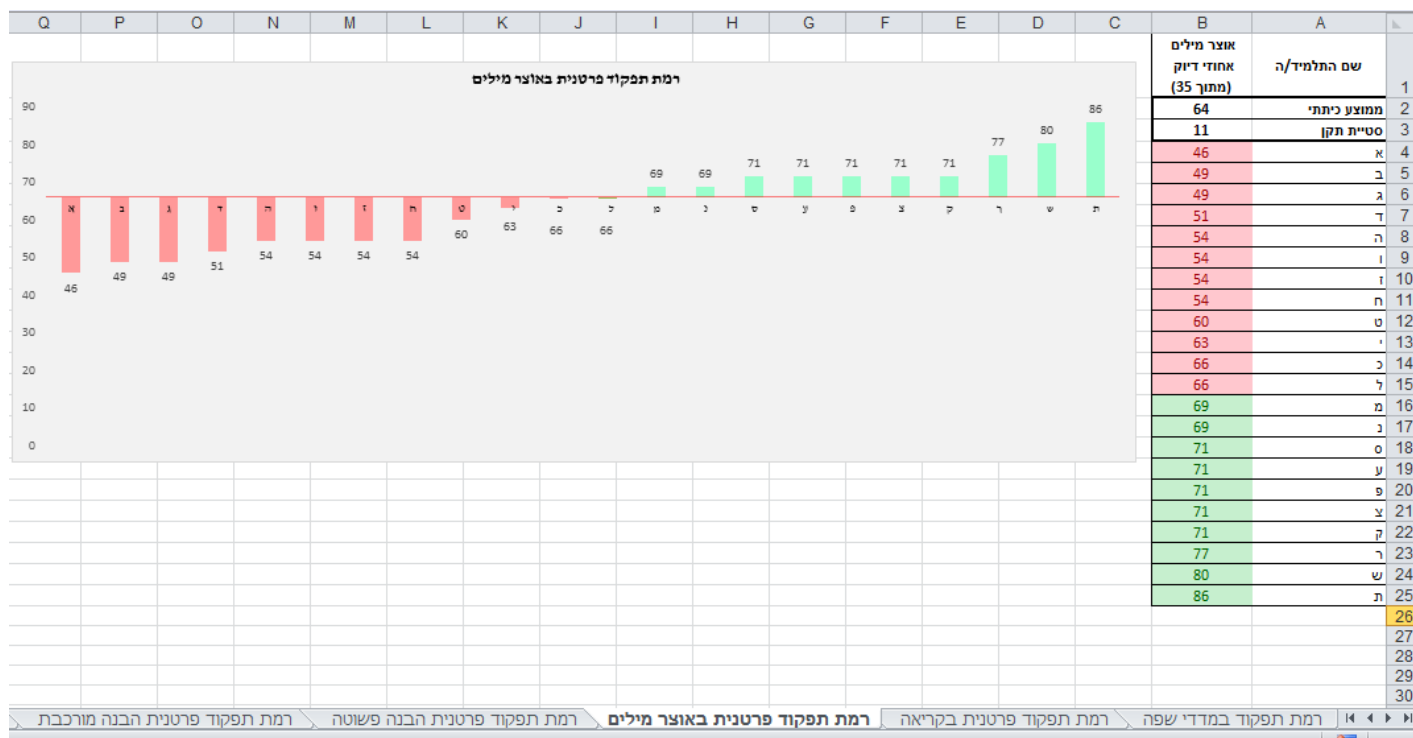
בגרף מצד שמאל מוצגים הנתונים המופיעים בטבלה.

הקו האופקי האדום מסמן את הממוצע הכיתתי.

תלמיד ששטף קריאתו היה **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד ששטף קריאתו היה **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא :



בטבלה מצד ימין מופיע עבור כל תלמיד אחוז המילים שעליהן ענה נכון (מתוך 35 מילים).

בחלק העליון של הטבלה, מופיע הממוצע הכיתתי של מדד זה.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

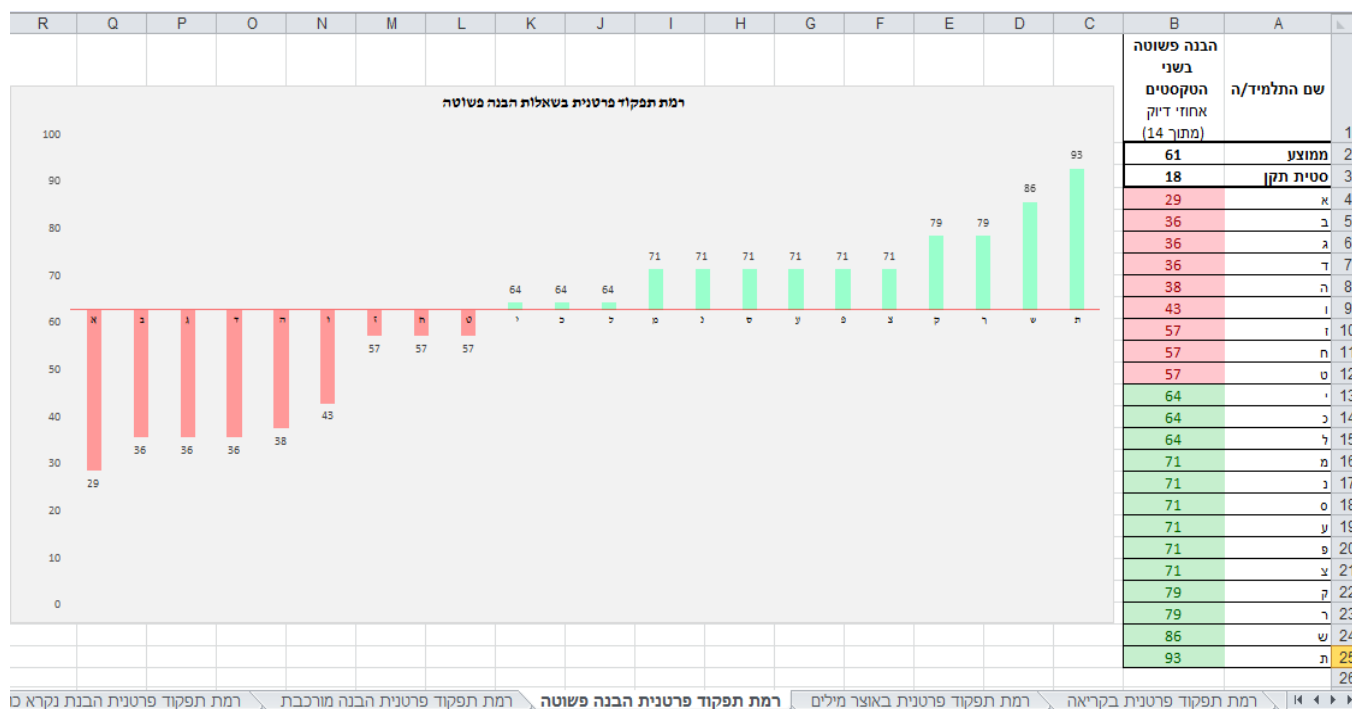
בגרף מצד שמאל מוצגים הנתונים המופיעים בטבלה.

הקו האופקי האדום מסמן את הממוצע הכיתתי.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא :



בטבלה מצד ימין מופיע עבור כל תלמיד אחוז הדיוק שלו בשאלות הבנה פשוטה בשני הטקסטים יחד.

בחלק העליון של הטבלה, מופיע הממוצע הכיתתי של מדד זה.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

בגרף מצד שמאל מוצגים הנתונים המופיעים בטבלה.

הקו האופקי האדום מסמן את הממוצע הכיתתי.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא :



בטבלה מצד ימין מופיע עבור כל תלמיד אחוז הדיוק שלו בשאלות הבנה מורכבת בשני הטקסטים יחד.

בחלק העליון של הטבלה, מופיע הממוצע הכיתתי של מדד זה.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

בגרף מצד שמאל מוצגים הנתונים המופיעים בטבלה.

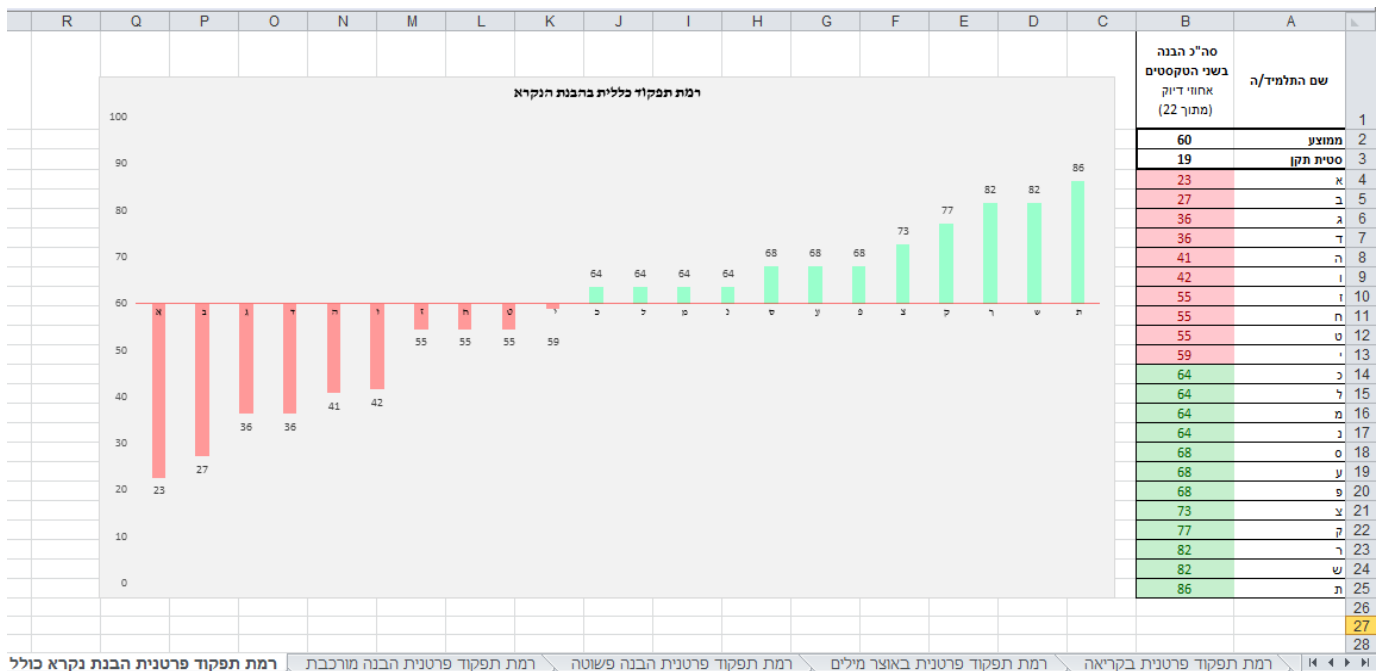
הקו האופקי האדום מסמן את הממוצע הכיתתי.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

ג.6. לשונית "רמת תפקוד פרטנית בהבנת נקרא כוללת"

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא :



בטבלה מצד ימין מופיע עבור כל תלמיד אחוז הדיוק שלו בסך כל שאלות הבנת הנקרא בשני הטקסטים יחד.

בחלק העליון של הטבלה, מופיע הממוצע הכיתתי של מדד זה.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

בגרף מצד שמאל מוצגים הנתונים המופיעים בטבלה.

הקו האופקי האדום מסמן את הממוצע הכיתתי.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מעל הממוצע הכיתתי** מסומן בירוק.

תלמיד שאחוזי הדיוק שלו היו **מתחת לממוצע הכיתתי** מסומן בורוד.

כשתפתחו אותה תראו את המידע הבא :

	A	B	C	D	E	F
שם	קריאה (מספר מילים נכונות ב-45 שניות)	אוצר מילים (מספר תשובות נכונות מתוך 35)	הבנת פשוטה (תשובות נכונות מתוך 14)	הבנת מורכבת (תשובות נכונות מתוך 8)	הבנת הנקרא כוללת (תשובות נכונות מתוך 22)	
1		42	19	12	4	16
2	א	37	30	11	7	18
3	ב	24	18	5	0	5
4	ג	37	27	10	4	14
5	ד	57	25	10	5	15
6	ה	37	25	10	4	14
7	ו	40	17	5	3	8
8	ז	56	19	9	3	12
9	ח	61	25	10	7	17
10	ט	49	24	9	3	12
11	י	51	22	8	6	14
12	כ	43	28	9	6	15
13	ל	53	16	10	5	15
14	מ	55	31	11	7	18
15	נ	40	25	8	6	14
16	ע	33	17	4	2	6
17	פ	44	19	6	2	8
18	צ	47	23	8	5	13
19	ק	58	24	14	5	19
20	ר	37	23	10	2	12
21	ש	53	31	13	8	21
22	ת					
23						
24						

בעמודה הימנית ביותר מופיע שם התלמיד/ה.

לאחר מכן מופיעים ציוני הגלם, קרי הנתונים הגולמיים של התלמיד במדדי השפה לפי הסדר הבא :

- קריאה
- אוצר מילים
- הבנת נקרא פשוטה
- הבנת נקרא מורכבת
- הבנת נקרא כוללת



התאמת התערבות לנתוני המיפוי

פרופ' תמי קציר, ד"ר ענת פריאור, ד"ר אורלי ליפקה, פרופ' מיכל שני,

שירה בלייכר קמה גילי

המפגש עם המורים המשתלמות במיפוי כלל:

1. **מסירת קובץ נתונים על מיפוי ברמה כיתתית ופרטנית**
 - א. מסירת חוברת הסבר על מכלול הלשוניות ואיזה מידע קיים בכל לשונית.
 - ב. חשיבה על התאמה בין הממצאים לידע על התפקוד של תלמידים בכיתה.
2. **מפגש תיאורטי-יישומי על מיפוי**
 - א. מצגת על מיפוי ברמה כיתתית ופרטנית
 - ב. הסבר על המדדים שנכללו במיפוי (שטף קריאה, אוצר מילים והבנת נקרא)
 - ג. הצגת דוגמאות למיפוי
 - ד. דיון בקבוצות על הממצאים שהתקבלו עבור הכיתה
3. **מתן דגשים לאופן ההתייחסות לתלמידים ברמות שונות בהתאם לנתוני המיפוי ותוכנית ההתערבות:**
 - א. במערכי שיעורי התוכנית "אי של הבנה"
 - ב. בשיעורי הבית בתוכנית "אי של הבנה"
 - ג. במהלך הוראה בכיתה במקצועות השונים.

התאמת התערבות לנתוני המיפוי

חיזוק אוצר מילים

במערכי השיעורים בתוכנית "אי של הבנה"

- אוצר מילים אקדמי ורגשי, מותאם גיל (פרופ' תמי קציר, ד"ר ענת פריאור, תמי סבג שושן).
- בכל שיעור מודגשות שלוש מילות מטרה; **מילים מאירות**.
- בתחילת השיעור- הגדרת המילים.
- חזרה על המילים בהקשרים שונים;
 - "מתוך **הצורך** שלי לשרוד הבנתי ש..."
 - "אחד **מהצרכים** של הגורילות, הוא..."
- פעילויות המזמנות קריאת המילים, שמיעתן, אמירתן וכתיבתן.

בשיעורי הבית בתוכנית "אי של הבנה"

- פעילויות המאפשרות חזרה על המילים המאירות;
 - באופן ממוקד- שאלות על מילים מסוימות.
 - באופן כולל- פעילויות המשלבות מילים מאירות ממספר שיעורים קודמים.
- הוראה דיפרנציאלית בתיווך פעילויות המשלבות עבודה על אוצר מילים.
- פעילויות ברמה המורפולוגית.

במהלך הוראה בכיתה במקצועות השונים

- **למידה אקראית**; ההוראה מזדמנת ונעשית במהלך הפעילויות השוטפות המתקיימות בכיתה. חשיפה מרובה לקריאה והאזנה של סיפורים. כמה מילים לא מוכרות יש בטקסט?
- **הוראה ישירה**; לימוד מילים מסוימות באופן מעמיק. הרחבת הידע הסמנטי והלשוני של המילה.
- הקנייה מפורשת של אסטרטגיות.
- הטעמה דרך שימוש בערוצים שונים- בשיח הדבור והכתוב ובהקשרים שונים.
- אוצר מילים וקריאה-
 - **לפני הקריאה**: הסרת חסמים או הטרמה לתוכן דרך מילים ומושגים. בירור משמעות, שילוב במשפט.
 - **במהלך קריאה**: הסרת חסמים לקסיקליים נוספים באמצעות פירוש המילה והמשך קריאה.
 - **לאחר הקריאה**: ביסוס ידע המילים שנרכשו (רמזי תוכן, משפחות מילים, צירופים וכו').

חיזוק שטף הקריאה

במערכי השיעורים בתוכנית "אי של הבנה"

- תיאטרון קריאה
- קריאה חוזרת
- קריאה קולית ודמומה
- הוראה דיפרנציאלית – פעילויות בשיעור המאפשרות למורה לחלק לתלמידים משימות שונות, למשל דמויות שונות בקטע קריאה להן טקסטים ברמות מורכבות שונה.

בשיעורי הבית בתוכנית "אי של הבנה"

- קריאה חוזרת - באמצעות פעילויות נוספות על אותם הטקסטים אליהם נחשפו במהלך השיעור בכיתה.
- פעילויות המזמנות קטעי קריאה שונים, המזמינים ברמת התוכן וברמה העיצובית.
- פעילויות ברמה התחבירית.

במהלך הוראה בכיתה במקצועות השונים

עקרונות לפיתוח שטף קריאה :

- מתן הזדמנויות רבות לתרגול קריאה, דמומה או קולית.
- שימוש בטקסטים מתאימים, מבחינת מורכבות, אורך ותוכן משמעותי.
- לעקוב אחר התקדמות הקריאה ולשקף לתלמיד (ניתן להציג בגרף שינוי של דיוק, קצב או פרזודיה).
- להתייחס הן למדד הקצב והן למדד הדיוק. המעקב מהווה תמריץ לתרגול.
- לקבוע קריטריונים להתקדמות.
- לשלב פעילויות של הבנת הנקרא. תכניות התערבות ששילבו פעילויות לקידום שטף עם פעילויות של הבנת הנקרא היו יעילות יותר עבור שתי המיומנויות.

סילבוס להשתלמות בנושא: "בין רגש וקוגניציה בהבנת הנקרא"

ניהול אקדמי	פרופ' תמי קציר, החוג ללקויות למידה ומרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה ד"ר אורלי ליפקה, החוג ללקויות למידה ומרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה
מרצים	בעלי תואר שני (MA) בלקויות למידה, דוקטורנטים ומרצים בחוג ללקויות למידה באוניברסיטת חיפה.
רציונל	המחקר העדכני על הבנת הנקרא הרחב את המודל הפשוט להבנת הנקרא למודל רב-רכיבי הכולל בין היתר מאפיינים רגשיים הקשורים בהבנת הנקרא (מוטיבציה והעצמת הלומד, ויסות רגשי של הלומד בתהליך הבנת הנקרא), מאפיינים מטא קוגניטיביים של הלומד (יכולות בקרה, אסטרטגיות לפני, במהלך ואחרי קריאה) ויכולות אורייניות (מענה על שאלות, אוצר מילים רגשי ואקדמי). הכלים היישומיים שהמורים ילמדו לקידום הבנת הנקרא של תלמידיהם מבוססים על המודל הרב – רכיבי ולפיכך יעמיקו את יכולות ההוראה של המורים. כן במסגרת ההכשרה בהשתלמות, תינתן הכשרה ספציפית לניתוח נתוני מיפוי של תלמידים ברמה כיתתית.
מטרות שלבי ההשתלמות	מטרה 1: לקדם את ההבנה על המחקר העדכני בתחום הבנת הנקרא בפרספקטיבה הרב רכיבית, הכוללת בין היתר מאפיינים רגשיים הקשורים בהבנת הנקרא (מוטיבציה והעצמת הלומד, ויסות רגשי של הלומד בתהליך הבנת הנקרא), מאפיינים מטא קוגניטיביים של הלומד (יכולות בקרה, אסטרטגיות לפני, במהלך ואחרי קריאה) ויכולות אורייניות (מענה על שאלות, אוצר מילים רגשי ואקדמי). מטרה 2: ללמוד על כלים יישומיים לניתוח נתוני מיפוי של תלמידים ברמה הכיתתית. מטרה 3: ללמוד על כלים יישומיים לפיתוח הבנת הנקרא בקרב קוראים תוך התייחסו ליכולות אורייניות, מטא קוגניטיביות ורגשיות של הלומד. מטרה 4: ללמוד על תכנית לקידום הבנת הנקרא וליישמה עם לומדים תוך למידה לעומק ויישומים של למידה מבוססת מחקר. מטרה 5: לפתח כלים פדגוגיים יישומיים לקידום הבנת הנקרא בקרב לומדים ופיתוח תהליכי רפלקציה בקרב המורים.
תוצאות צפויות/רצויות	- רכישת ידע עדכני בתחום הבנת הנקרא מפרספקטיבה רב-רכיבית. - הכרת הרציונל התיאורטי, ודרכי היישום של אסטרטגיות לקידום תהליכי הבנת הנקרא.
קהל היעד	מורות שפה בכיתות ד' וה' בבתי הספר היסודיים בחינוך הרגיל (ממלכתי).

תוכנית ההשתלמות

מספר מפגש	נושא הלימוד	מס' השעות	סוג המפגש (אנא סמנו במרקר הרצאה / סדנא)
1	קידום הבנת הנקרא • מבוא להבנת הנקרא • מתיאוריה לפדגוגיה: כלים יישומיים	3	הרצאה / סדנא
2	תהליכים ומיומנויות רגשיים וקוגניטיביים: אוצר מילים והבנת הנקרא • פיתוח אוצר מילים • כלים יישומיים	3	הרצאה / סדנא
3	תהליכים ומיומנויות רגשיים וקוגניטיביים לפני קריאה • תהליכים ומיומנויות נדרשות לקידום הבנת נקרא • כלים יישומיים	3	הרצאה / סדנא
4	מיפוי מיומנויות וידע: שטף קריאה, אוצר מילים והבנת הנקרא	3	הרצאה / סדנא
5	פרופילים שונים של לומדים הפקת פרופילים של לומדים מתוך קובץ נתוני מיפוי של כיתה	3	הרצאה / סדנא
6	תהליכים ומיומנויות במהלך קריאה	3	הרצאה / סדנא
7	המשך תהליכים במהלך קריאה ופיתוח יכולות ויסות	3	הרצאה / סדנא
8	תהליכים אורייניים ומטאקוגניטיביים לפיתוח מיומנויות בתום קריאה	3	הרצאה / סדנא
9	תהליכים ומיומנויות לפיתוח הבנת נקרא בתום קריאה: תהליכי היסק	3	הרצאה / סדנא
10	אינטגרציה של תהליכי פיתוח הבנת הנקרא ותהליכים רפלקטיביים.	3	הרצאה / סדנא

ציון בהשתלמות

במהלך ההשתלמות יתנסו המורות ביישום של תוכנית התערבות לקידום אסטרטגיות בהבנת הנקרא. כעבודה סופית תתבקשנה המשתלמות להגיש רפלקציה כתובה על תהליך ההכשרה בהשתלמות ועל יישום ההתערבות בכיתתן.

על הרפלקציה להתייחס לנקודות הבאות:

- התייחסות לתהליך ההכשרה בהשתלמות** – מחשבות ותחושות בנוגע לתכנים, אופי המפגשים וכו'.
- התייחסות לתכני ההכשרה:** מה מתוך התכנים והמושגים שלמדתי בהשתלמות עזר לי ויישמתי? מה היה חסר וצריך היה להוסיף לתכני ההשתלמות?
- התייחסות לתוכנית ההתערבות באופן ספציפי:** מחשבות ותחושות בנוגע לתכני תוכנית ההתערבות עצמה ואופן יישומה בכיתה, נקודות לשימור ונקודות לשיפור, אופן התמודדות עם קשיים באם עלו כאלה בתהליך היישום של התוכנית, האם התוכנית סייעה בהוראה במקצועות אחרים או בתפיסת ההוראה באופן כולל?
- התייחסות במבט לעתיד:** מה עוד הייתי רוצה ללמוד ולדעת, על מנת להעמיק ולהרחיב את הידע שלי? (בהתייחס לאחד מהתחומים הבאים: על תפקודי לומד, תהליכי הוראה/ למידה, הבנת הנקרא).

היקף הרפלקציה בין 1-2 עמודים

תאריך הגשה: **במפגש האחרון**, דרך אתר הקורס, או באמצעות דוא"ל למנחות.

מספר נבדקת _____

שם השיעור	האם הועבר בכיתתך?	כמה דקות לערך?
מערך שיעור 1		התעוררות למציאות חדשה
מערך שיעור 2		החיים על האי
מערך שיעור 3		עצור! אוצר לפניך
מערך שיעור 4		סוד המקל שמקל
מערך שיעור 5		"יום-אי יקר"
מערך שיעור 6		האם הקוף יתקוף?
מערך שיעור 7		בן אדם אחרי קוף אחרי בן אדם
מערך שיעור 8		המסע הגדול של גודול
מערך שיעור 9		מנגינה של הבנה
מערך שיעור 10		
מערך שיעור 11		
מערך שיעור 12		
מערך שיעור 13		
מערך שיעור 14		
מערך שיעור 15		
מערך שיעור 16		
מערך שיעור 17		
מערך שיעור 18		
מערך שיעור 19		
מערך שיעור 20		

תצפית –

דיווח עוזרת מחקר

שם הצופה: _____	מספר נבדקת: _____
מועד התצפית: _____	בית ספר: _____
מספר המערך: _____	כיתה: _____
מספר ילדים שנוכחים בשיעור: _____	שעת התחלה: _____
	שעת סיום: _____

האם היו חומרים של התכנית תלויים או מוצגים בכיתה (מילים מאירות, מודלים, תקנון)?

דירוג כללי

1. באופן כללי, המפגש נוהל באופן תואם לתוכנית השיעור ולמטרותיו.

5	4	3	2	1
90% - 100%	80% - 89%	70% - 79%	60% - 69%	0% - 59%
מהפעילויות המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות המתוכננות במערך השיעור יושמו.

הערות:

2. העבודה על אוצר מילים נוהלה באופן תואם לתוכנית השיעור.

5	4	3	2	1
90% - 100%	80% - 89%	70% - 79%	60% - 69%	0% - 59%
מהפעילויות העוסקות באוצר מילים המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באוצר מילים המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באוצר מילים המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באוצר מילים המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באוצר מילים המתוכננות במערך השיעור יושמו.

הערות:

3. העבודה על אסטרטגיות קריאה נוהלה באופן תואם לתוכנית השיעור.

5	4	3	2	1
90% - 100%	80% - 89%	70% - 79%	60% - 69%	0% - 59%
מהפעילויות העוסקות באסטרטגיות קריאה המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באסטרטגיות קריאה המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באסטרטגיות קריאה המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באסטרטגיות קריאה המתוכננות במערך השיעור יושמו.	מהפעילויות העוסקות באסטרטגיות קריאה המתוכננות במערך השיעור יושמו.

הערות :

דירגי את ההיבטים הבאים.
הקיפי בעיגול את דירוגך.

5 90% - 100%	4 80% - 89%	3 70% - 79%	2 60% – 69%	1 0% – 59%	
90% או יותר מהפעילויות יושמו באיכות גבוהה.	בין 80%-89% מהפעילויות יושמו באיכות גבוהה.	בין 70%-79% מהפעילויות יושמו באיכות גבוהה.	בין 60%-69% מהפעילויות יושמו באיכות גבוהה.	59% או פחות מהפעילויות יושמו באיכות גבוהה.	4. באופן כללי, המפגש נוהל באיכות גבוהה של טכניקות הוראה ויישום.
האווירה הייתה רגועה אבל כיפית.	האווירה הייתה רגועה.	האווירה הייתה רגועה, עם מספר הפרעות.	האווירה הייתה לעתים קרובות כאוטית.	האווירה הייתה כאוטית.	5. אווירה בכיתה.
הילדים שיתפו פעולה באופן פעיל והכירו את רוטינת השיעור.	הילדים שיתפו פעולה והכירו לפחות 80% מרוטינת השיעור.	הילדים שיתפו פעולה לפחות 70% מזמן השיעור.	הילדים שיתפו פעולה לפחות 60% מזמן השיעור.	הילדים לא שיתפו פעולה; לא התייחסו למורה.	6. שיתוף פעולה של הילדים.
המורה הייתה מוכנה לפחות ל-90% מהשיעור.	המורה הייתה מוכנה לפחות ל-80% מהשיעור.	המורה הייתה מוכנה לפחות ל-70% מהשיעור.	המורה הייתה מוכנה לפחות ל-60% מהשיעור.	המורה לא הייתה מוכנה לשיעור.	7. מוכנות המורה לשיעור.
המורה הפגינה התלהבות באופן עקבי לאורך השיעור.	המורה הפגינה התלהבות באופן עקבי לפחות ב-80% מהשיעור.	המורה הייתה עקבית בהתלהבות שהפגינה.	המורה לא הייתה עקבית בהתלהבות שהפגינה.	המורה הייתה חסרת התלהבות.	8. התלהבות המורה.

אחת האפשרויות לפעילות סיום בתוכנית "אי של הבנה" הייתה לאפשר לילדים לכתוב משוב לכותבי התוכנית ולציין פעילויות שאהבו ונושאים לשיפור. המורות דיווחו במפגש סיום ההשתלמות כי זו הייתה פעילות חשובה עבור הילדים כיוון שהם הרגישו כי מקשיבים לדעתם ולתהליך שהם עברו. במשובים אלו חזרו כמה פעמים תחומים אחדים שהילדים אהבו בתוכנית "אי של הבנה":

1. **דרך העברת השיעור:** "ההרפתקה הגדולה במשך כל השנה..."; "אהבתי את המצגות [...] אהבתי את דרך הלמידה"; "למדנו את הדברים בצורה הרבה יותר שווה"; "אהבתי את השירים והמצגות"; "אהבתי את זה שאפשר ללמוד דרך הנאה".
 2. **פיתוח מיומנויות אורייניות:** "במשך כל השנה היה כיף כזה, לימד אותי מלא בניסוח, בכתבה וקריאה"; "אהבתי את הפעילויות שעשינו ביחד בכיתה, את הזקן מהאי ואת כל העבודות שעשינו וכתבנו, הם עזרו לי מאוד"; "אהבתי את דרך הלמידה ואפילו השתפרתי בשפה בזכות זה"; "אהבתי באי של הבנה את המצגות ואת מהדורת מה האי נינים, זה שיפר לי את יכולות השפה"; "אהבתי ב'אי של הבנה' את המילים המאירות שעזרו לנו ואת מהדורת מה האי-נינים", "להכיר מילים חדשות".
 3. **פיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות ופיתוח ערכים:** "אהבתי את דרך הלמידה להקשיב ולשתף פעולה"; "אהבתי באי של הבנה את חברת עיניים, בגלל שהתהליך שם סקרן אותי מאוד"; "אהבתי ללמוד על הקשבה, שיתוף פעולה"; "מה שאהבתי ב'אי של הבנה' שלימדו אותנו על הקשבה"; "מה שאני הכי אהבתי זה את מקל ההבנה"; "מה שאהבתי ב'אי של הבנה' זה שלמדתי איך לחיות באי, לעזור לאחד ולשני כל מי שצריך עזרה"; "אהבתי שלימדו אותנו איך לשתף פעולה ואיך לעבוד ביחד ואיך להקשיב אחד לשני". עוד במשוב התבקשו הילדים להציע תחומים לשיפור בתוכנית. גם בתשובה לשאלה זו חזרו על עצמם כמה עניינים:
 1. **מצגות:** "אני מציע לעשות קצת יותר מצגות ופחות בכתב"; "אני מציע להאריך קצת את המצגות".
 2. **פעילויות קבוצתיות לפיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות:** "אני מציעה שיוסיפו עוד קטעים את 'מקל ההקשבה'"; "יותר עבודות ביחד"; "רציתי שבסוף הפרויקט נבנה עוד פעם מחסה ונראה כמה השתפרנו בשיתוף פעולה"; "אני מציעה להוסיף לתוכנית יותר עבודות בזוגות כך זה יגבש את הכיתה".
 3. **התייחסות לתכנים אורייניים:** "יותר מילים"; "אני מציעה לשפר בתוכנית זו את הסיפורים. לדעתי צריכים להיות יותר סיפורים"; "מה שאני מציעה לשפר בתוכנית זה שאת הדפי העבודה מהפרויקט 'אי של הבנה' יהיו יותר קלים".
 4. **הוספה או שינוי של תכנים:** "אני מציעה בשיעורים האחרונים יותר פעילויות ופחות טקסטים"; "להוסיף עוד תכנים בתוכנית ויותר לגוון"; "לשפר בתוכנית את מספר השיעור ליותר שיעורים מאשר 18".
- מסיכום הנושאים לשיפור ניכר כי התלמידים מעוניינים בהמשכיות וכי המוטיבציה שלהם לקריאה של טקסטים וללמידה פעילה לקידום מיומנויות חברתיות ואורייניות עלתה.