

מחקר אורך לבדיקת ההשפעה של התערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה של תלמידים ולשיפור הוראת המורים: בחינת הישגיהם הלשוניים, האורייניים והקוגניטיביים של תלמידים בכיתה ג'; ובחינת הידע, המודעות המטה-אסטרטגית ותחושת המסוגלות בהוראת קריאה של המורים

מחקר המשך (Follow-up) לאחר שלוש שנים

מחקר במימון המדען הראשי במשרד החינוך

12/23 – 10/22

דו"ח סופי

חוקרות ראשיות:

פרו"פ רחל שיף

ד"ר שני לוי שמעון

מרכזת המחקר:

הדוקטורנטית שרון לוי

אוניברסיטת בר-אילן

תשפ"ד 2023

תוכן עניינים

5.....	הקדמה.....
	חלק א': מחקר אורך לבדיקת ההשפעה של התערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הישגיהם הלשוניים, האורייניים והקוגניטיביים של תלמידי כיתה ג' (לאחר שלוש שנים).....
6.....	6..... תקציר מנהלים
9.....	1. סקירת ספרות
9.....	1.1 מיומנות הקריאה בקרב תלמידים המתקשים בקריאה מן המיזב הסוציו-אקונומי הנמוך
11.....	1.2 הקריאה בשפה העברית
12.....	1.3 תוכניות התערבות לקידום הקריאה בקרב תלמידים מתקשים מן המיזב הסוציו-אקונומי הנמוך
18.....	2. שיטת המחקר
18.....	2.1 מטרת מחקר
18.....	2.2 השערת המחקר
18.....	2.3 משתתפים
18.....	2.4 כלי המחקר
21.....	2.5 הליך
22.....	3. תוצאות
23.....	3.1 הבדלים בין קבוצת המחקר במודעות הפונולוגית והמורפולוגית
25.....	3.2 הבדלים בין קבוצת המחקר במטלות השטף, הזיכרון והשיום
29.....	3.3 הבדלים בין קבוצת המחקר במטלות הקריאה
34.....	3.4 הבדלים בין קבוצת המחקר בהבנת הנקרא
36.....	4. דיון ומסקנות
	חלק ב': מחקר אורך לבדיקת ההשפעה של הכשרה מקצועית בהתערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הידע, המודעות המטה-אסטרטגית בהוראה ותחושת המסוגלות של מורי כיתה ג' (לאחר שלוש שנים).....
40.....	40..... תקציר מנהלים
43.....	1. סקירת ספרות
43.....	1.1 מורים בהוראת קריאה
47.....	2. שיטת המחקר
47.....	2.1 מטרת המחקר
47.....	2.2 השערת המחקר
47.....	2.3 משתתפים
48.....	2.4 כלי המחקר
51.....	3. תוצאות
51.....	3.1 שאלונים
57.....	3.2 ניתוח הראיונות
79.....	3.3 ניתוח תצפיות
82.....	4. דיון ומסקנות
87.....	נספחים.....
87.....	נספח 1: ריאיון למורה
88.....	נספח 2: תצפית במורה
89.....	ביבליוגרפיה.....

לוחות

- לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים במטלות המודעות הפונולוגית והמורפולוגית בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)..... 23
- לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים במטלות השטף, הזיכרון והשיום בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)..... 26
- לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים בקריאה בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)..... 30
- לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים בהבנת הנקרא בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)..... 34
- לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות באשר לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, טרם ההתערבות על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)..... 53
- לוח 6: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות באשר לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, שלוש שנים לאחר החלת ההתערבות על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)..... 56

תרשימים

- תרשים 1: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבחנות מודעות פונולוגית בכיתה ו'..... 24
- תרשים 2: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבחנות מודעות מורפולוגית בכיתה ו'..... 25
- תרשים 3: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות השטף בכיתה ו'..... 27
- תרשים 4: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבחנות זיכרון בכיתה ו'..... 28
- תרשים 5: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות השיום המהיר בכיתה ו'..... 29
- תרשים 6: ממוצעים ושגיאות התקן של רמת הדיוק של קריאת מילים על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'..... 31
- תרשים 7: ממוצעים ושגיאות התקן של שטף קריאת מילים על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'..... 32
- תרשים 8: ממוצעים ושגיאות התקן של רמת הדיוק של קריאת טקסט על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'..... 33
- תרשים 9: ממוצעים ושגיאות התקן של שטף קריאת טקסט על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'..... 34
- תרשים 10: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבחנות הבנת הנקרא בכיתה ו'..... 35
- תרשים 11: ממוצעים ושגיאות התקן של מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה של המורות משתי קבוצות המחקר שלוש שנים לאחר ההתערבות..... 54
- תרשים 12: ממוצעים ושגיאות התקן של מידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה של המורות משתי קבוצות המחקר שלוש שנים לאחר ההתערבות..... 55

הקדמה

מחקר זה הוא מחקר אורך לבדיקת ההשפעה של התערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הישגיהם הלשוניים, האורייניים והקוגניטיביים של תלמידים בכיתה ג' ועל הידע, המודעות המטה-אסטרטגית ותחושת המסוגלות בהוראת קריאה של המורים שהשתתפו בהכשרה.

מחקר זה מתייחס למורים ולתלמידים. בהתאם לכך, דו"ח המחקר מחולק לשניים: חלק א' מתמקד בהשפעה של התערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הישגיהם הלשוניים, האורייניים והקוגניטיביים של תלמידי כיתה ג' (לאחר שלוש שנים); וחלק ב' מתמקד בהשפעה של הכשרה מקצועית בהתערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הידע, המודעות המטה-אסטרטגית ותחושת המסוגלות של מורי כיתה ג' בהוראת קריאה (לאחר שלוש שנים).

חלק א': מחקר אורך לבדיקת ההשפעה של התערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הישגיהם הלשוניים, האורייניים והקוגניטיביים של תלמידי כיתה ג' (לאחר שלוש שנים)

תקציר מנהלים

מיומנות הקריאה היא אחת המיומנויות המרכזיות והחשובות ביותר ללמידה עצמאית, רכישת ידע והשתלבות בחברה. הקריאה היא תהליך מורכב הדורש מיומנויות לשוניות, קוגניטיביות, ניהוליות ורגשיות. האוכלוסייה מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך ידועה בהנמכה משמעותית בתחומי השפה ובתפקודים הקוגניטיביים והניהוליים, העומדים בבסיס הקריאה. הדבר נובע בעיקר מהיעדר חשיפה לחומרים שפתיים וניהוליים המפתחים תחומים אלה. נתוני פתיחה נמוכים אלה בתחומי השפה ובתפקודים הניהוליים גורמים לקשיים ברכישת הקריאה ולכניסה למעגל של קשיים בלמידה. קשיים אלה אינם מסתכמים בלמידה, אלא הם שולחים זרועות גם לתחומים נוספים, ובהם התחומים הרגשיים, החברתיים וההתנהגותיים. מכאן נודעת חשיבות רבה להתערבות בשיפור קריאה בגיל צעיר, שמטרתה מניעת הרחבת פערים לזירות נוספות.

התערבות בשיפור קריאה מתחשבת גם במיומנויות העומדות בבסיס הקריאה - המיומנות הלשונית, הניהולית והרגשית. בנוסף, התערבות כזו צריכה להתכתב עם מערכת הכתב של הקוראים, כיוון שאופייה של מערכת הכתב משפיע הן על רכישתה הן על מיקוד ההתערבות לקידום רכישתה.

השפה העברית כוללת שתי מערכות כתב, האחת מנוקדת והשנייה לא מנוקדת. בעוד שהמערכת המנוקדת מתאפיינת בשקיפות יחסית המסייעת לרכישתה, המערכת הלא מנוקדת נחשבת עמומה וכוללת דרגות חופש רבות. הדבר מצריך מעבר למיומנויות לשוניות, בעיקר למיומנויות הניהוליות המסייעות להתמודד עם עומק מערכת הכתב ולנהל את הקריאה בדרך שתסייע לגשר על הפערים בין האורתוגרפיה לבין הפונולוגיה.

קוראי העברית בישראל לומדים לקרוא במערכת המנוקדת ועוברים בהדרגה (בכיתה ג') לקריאה במערכת הלא מנוקדת. תלמידים רבים מתקשים לצלוח את המעבר, הדורש התנהלות שונה בכל אחת מהאורתוגרפיות. על המתקשים במעבר זה נמנים תלמידים מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך המגלים קושי במיומנויות לשוניות וניהוליות הנדרשות לתהליך.

התערבות בקריאה הממוקדת במיומנויות הלשוניות, הניהוליות והרגשיות לתלמידים מן המיצב הסוציו-אקונומי בכיתות ג' המתמודדים עם המעבר למערכת הלא מנוקדת (שיף, לוי שמעון ולוי, 2021; Schiff et al., in print) הובילה לשיפור משמעותי בתפקודי השפה (מודעות פונולוגית, מורפולוגית ותחבירית)

ובתפקודי הקריאה (דיוק וקצב). בנוסף לכך, בהתערבות זו נמצא שיפור במדדים שלא אומנו ישירות, כמו הבנת הנקרא, כתיב, מיומנויות קוגניטיביות ובהן תפקודי שיום ושטף, ואף תפקודים רגשיים שעלו בשאלוני מוטיבציה, מסוגלות בקריאה וניהול מטה-אסטרטגי של הקריאה.

אחת החוזקות של ההתערבות בכלל והתערבות בקריאה בפרט היא היכולת שלה לשמר פער הישגים לטובת קבוצת ההתערבות לאורך זמן. בכך מוכח תפקידה המשמעותי של ההתערבות בשינוי מהותי בתפקודי הלומדים, הבא לידי ביטוי גם בהמשך התפתחותם.

בעקבות שיפורים מובהקים בתחומי השפה, האוריינות, הקוגניציה והרגש של ההתערבות הפסיכו-פדגוגית לשיפור קריאה (שיף, לוי שמעון ולוי, 2021), ביקשנו לעקוב אחר מיומנויות התלמידים ולבחון אותן לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. בהתערבות בשנת 2019-2020 היו התלמידים בכיתה ג'. בעת מחקר זה הם בכיתה ו', צעד לפני מעבר לחטיבת ביניים שבה עולות הדרישות בכלל ודרישות הקריאה בפרט.

מטרת המחקר היא לבחון את ההשפעה ארוכת הטווח של ההתערבות פסיכו-פדגוגית לשיפור שטף קריאה, לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות, על מיומנויות השפה, האוריינות והקוגניציה בקרב תלמידי כיתות ו'.

מתוצאות המחקר עולה כי לאחר שלוש שנים, קבוצת התלמידים שהשתתפה במחקר שימרה פער מובהק בהשוואה לקבוצת הביקורת בתחומי השפה – מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית; בתחום הקוגניטיבי – מבחני שטף, זיכרון ושיום מהיר. השיפור לאחר שלוש שנים נשמר גם במדדי הקריאה ברמת המילה (דיוק וקצב קריאת מילים מנוקדות, לא מנוקדות ומילות תפל) וברמת הטקסט (הבנת הנקרא של טקסט מנוקד ושל טקסט לא מנוקד). כלומר, נמצאה עליונות מובהקת של קבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות בכל המדדים.

תוצאות המחקר מעידות על כוחה של ההתערבות שנשמר גם לאחר שלוש שנים - במדדי השפה, במדדי הקוגניציה ובמדדי הקריאה. תוצאות אלה מדגישות שלוש תובנות מרכזיות:

1. התערבות רב-רכיבית מוקדמת בתהליכי קריאה בשנים הראשונות של בית הספר היסודי מאפשרת לצמצם את הפערים כבר בתחילת תהליך הלמידה. יותר מכך, תוצאות ההתערבות נשמרות גם לאורך השנים, עם העלייה בגיל ועם העלייה במורכבות הטקסטים.
2. שילוב היבטים שפתיים, קוגניטיביים וניהוליים בהתערבות לשיפור קריאה מוביל לשיפור משמעותי גם בתהליכי הקריאה וגם בכל אחד מהמדדים (שפה וקוגניציה), לאורך השנים ועם העלייה בגיל.

3. התערבות רב-רכיבית בכיתה ג', בשלב המעבר מתהליכי קריאה מנוקדים לתהליכי קריאה לא מנוקדים, משפיעה על הישגי הקריאה גם בכתוב המנוקד וגם בכתוב הלא מנוקד ומשמרת את הפער ביכולות הקריאה **בשתי מערכות הכתיב** גם לאחר שלוש שנים.

לתוצאות המחקר ערך משמעותי במיוחד עבור האוכלוסייה מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך, המתאפיינת בהנמכה בתפקודי שפה וניהול, המובילים להנמכה בתפקודי קריאה, ומשם גם בתפקודי למידה בכלל. נראה כי התערבות הממוקדת במקורות הקושי של אוכלוסייה זו בשלב משמעותי של הקריאה, במעבר מקריאה מנוקדת לקריאה לא מנוקדת, מסייעת לצמצם את הפערים בתחומי השפה, הקוגניציה והקריאה לאורך זמן.

1. סקירת ספרות

1.1 מיומנות הקריאה בקרב תלמידים המתקשים בקריאה מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך

מיומנות הקריאה היא אחת המיומנויות המרכזיות בכלל ובלמידה בפרט (Rahoomi et al., 2019; Silinskas et al., 2020). נמצא כי מיומנות זו מנבאת הישגים עתידיים במסגרות חינוכיות, בתעסוקה (Smart et al., 2017) ואף בחיים החברתיים (McGill, 2016; Niklas et al., 2016). קריאה שוטפת מורכבת מקריאה מדויקת, בקצב ראוי וברציפות, באוטומטיות וללא הפעלת מאמץ (Morrow et al., 2013; Common Core Standards Initiative, 2013). קריאה שוטפת באה לידי ביטוי בפרוזודיה (הנגנה) נכונה המעידה על הבנת המסר הכתוב, תוך הפעלת תהליכי בקרה במהלך הקריאה (Paige et al., 2017). מיומנות זו מתפתחת לצד מיומנויות קריאה נוספות, ככל שהקורא מתנסה בקריאה (Álvarez-Cañizo et al., 2015).

לקריאה שוטפת קשר להבנת הנקרא (Kim et al., 2011; Stevens et al., 2017), בשל העובדה שקריאה שוטפת מפנה משאבים קוגניטיביים מן הפענוח לטובת תהליכים גבוהים יותר, כמו הבנת הטקסט (Cain et al., 2004). לעומת זאת, היעדר שטף, קרי זיהוי איטי הדורש מאמץ, יוצר עומס על המערכת הקוגניטיבית על חשבון הבנת הטקסט (Kim, 2020).

המיומנות המורכבת של הקריאה דורשת יכולות שפתיות וקוגניטיביות (Schrank & Wendling, 2018; Cain & Oakhill, 2006; Cutting & Scarborough, 2006; Kim, 2020; Swanson et al., 2013). בהיבט השפתי דורשת הקריאה מגוון מיומנויות שפתיות: מודעות פונולוגית; מודעות מורפולוגית וידע סמנטי.

מודעות פונולוגית היא מודעות לצלילים המרכיבים את המילים בשפה והיכולת לפרקם ולהרכיבם מחדש. מודעות זו מאפשרת לרכוש ולהפנים את חוקי הקישור שבין היחידות הקוליות לבין היחידות החזותיות, המרכיבות את השפה הכתובה (Durgunoglu, 1999), שנמצא כי היא קשורה ליכולות הקריאה (Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf, 2004). **מודעות מורפולוגית** מתייחסת לרכיבים דקדוקיים הנכללים במילה, כמו שורש, תבנית ונטייה. נמצא כי מודעות זו קשורה הדוקות ליכולות הקריאה (Carlisle, & Fleming, 2003; McCutchen, Green, & Abbott 2008; Singson, Mahoney & Mann, 2000). **ידע סמנטי** הוא הידע לגבי משמעותן של מילים, יחסים בין מילים ומושגים והקשרים ביניהם. נמצא כי ידע סמנטי תורם תרומה משמעותית לשטף קריאה, דרך גישה למשמעות המילה המאוחסנת בזיכרון ורגישות להקשר שבו מופיעה המילה (Eason et al., 2013; Perfetti, 2007; Nunes et al., 2012).

בהיבט הקוגניטיבי דורשת הקריאה את התפקודים הניהוליים, המתייחסים למערכת של תהליכים קוגניטיביים המשרתים פעילות מכוונת מטרה (Friedman & Miyake, 2017). במחקרים רבים נמצא כי

קריאה כפעילות מכוונת מטרה קשורה לתפקודים הניהוליים, המהווים בסיס משמעותי להתפתחותה (Cirino et al., 2018, 2019; Butterfuss & Kendeou, 2018). נמצא כי שלושת תפקודי הליבה: עכבה, זיכרון עבודה וגמישות הם אלה הקשורים בעיקר ל**יכולת הקריאה** ומנבאים מובהקים שלה (Friedman & Miyake, 2017; Horowitz-Kraus, 2015). התפקודים הניהוליים קשורים לקריאה גם בשל יכולתם של תפקודים אלה לסייע בתיאום וסנכרון של המידע השפתי הנדרש בעת הקריאה: סמנטי, מורפולוגי, תחבירי, פונולוגי, פרגמטי ואורתוגרפי. תפקודים אלה מסייעים גם בביצוע מעברים (Shifting) בין סוגי יכולות אלה (Michael & Joanna, 2019). הקשר של התפקודים הניהוליים לקריאה עובר דרך סוג האורתוגרפיה, כאשר כל מערכת כתב על אופייה מצריכה מיומנויות אחרות, ומכאן מצריכה תפקודים ניהוליים אחרים בקשרים אחרים (Georgiou et al., 2020).

תלמידים המתקשים בקריאה מציגים יכולת נמוכה בשתי מיומנויות יסוד העומדות בבסיס הקריאה: שפה ותפקודים ניהוליים. מבחינה שפתית, לרבים מהתלמידים המתקשים בקריאה יכולת נמוכה במודעות פונולוגית (Otaiba & Fuchs, 2002). לאחרים יכולת נמוכה בניצול מבנה המילה לשם פענוח ולמידתה והיעדר רגישות לקשרים צורניים בין מילים, המצביע על מודעות מורפולוגית נמוכה (Carlisle, 2011; Silliman & Berninger, 2010). נמצא גם קשר בין התפקודים השפתיים לבין קריאה בתחומי הידע המילוני והיכולות הסמנטיות, שבהם קוראים חזקים מודעים יותר למשמעויות של המילים בהשוואה לקוראים חלשים.

לצד קשיים בתחום השפתי, תלמידים המתקשים בקריאה ניכרים גם תפקודים ניהוליים נמוכים, בהם עכבה, זיכרון עבודה, עדכון וגמישות מחשבתית (Barbosa et al., 2019; Alt et al., 2022; Lonergan et al., 2019). שטף קריאה דורש ניהול בו בזמן של תהליכים לשוניים ומעבר ביניהם (Samuels, 2006; Rasinski et al., 2012). תפקודים ניהוליים דלים מקשים על ניהול התהליכים הלשוניים בעת הקריאה, מכבידים על מערכת העיבוד הקוגניטיבית ומקשים על הקריאה (Gathercole et al., 2006; Swanson et al., 2006).

למעמד סוציו-אקונומי השפעה משמעותית על מיומנות הקריאה בילדות המוקדמת (Buckingham et al., 2016; Strang & Piasta, 2017; Hemmereichs et al., 2014). הרקע המשפחתי של התלמיד מסביר את רוב השונות בהישגים האקדמיים אף יותר מבית הספר (Berkowitz et al., 2017; Lawson & Farah, 2017). הישגי הקריאה של ילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך הם נמוכים באופן משמעותי בהשוואה לילדי מעמד סוציו-אקונומי גבוה, טרם ולאחר כניסתם לבית הספר (Chung et al., 2017; Larson et al., 2015; Wang et al., 2017). פערים אלה אינם מצטמצמים עם העלייה בגיל (Kieffer, 2012; Xin, 2013).

הפערים באים לידי ביטוי ביכולות הלשוניות ובמיומנויות בסיסיות כגון מודעות פונולוגית, מורפולוגית ואוצר מילים (Aram, Korat & Levin, 2005; Hoff, 2003; Zhang et al., 2013), ידע אלפביתי וידע תחבירי (Durham, et al., 2007; Fitzpatrick et al., 2014; Huttenlocher, et al., 2010; Nesbitt, 2007; Baker-Ward & Willoughby, 2013; Saiegh-Haddad, Shahbari-Kassem & Schiff, 2020) ומיומנויות ויכולות אלה נקשרות לקריאה ומשפיעות על רכישתה (Nag, Vagh & Dulay 2019; Su et al., 2017). (Snowling,

הסיבה העיקרית לפערים אלה היא השונות באיכות ובמורכבות של החשיפה המוקדמת לשפה, הידועה כמשתנה קריטי בהתפתחות אוריינית (Hoff, 2006; Perkins et al., 2013; Schwab & Lew-Williams, 2016). לצד זאת, בהתאם לרמת החשיפה הנמוכה, ומכאן גם לרמה שפתית נמוכה, אוכלוסיית המיזב הסוציו-אקונומי הנמוך מתאפיינת גם בקושי בתפקודים ניהוליים (Farah et al., 2006; Hackman et al., 2007; Noble et al., 2010; et al., 2010; Hackman, Gallop, Evans & Farah, 2015), ויסות עצמי (Dilworth-Bart, 2000; Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000; Duncan et al., 2017a) ותפקודי קשב (Khurshid & Vandell, 2007; Mezzacappa, 2004).

1.2 הקריאה בשפה העברית

מחקרים הראו כי סוג האורתוגרפיה ואופייה משפיעים על תהליך רכישת הקריאה (Daniels & Share, 2018; Saiegh-Haddad, 2003; Katz & Frost, 1992). ייחודה של השפה העברית היא קיומן של שתי מערכות כתיב – האחת מנוקדת והשנייה לא מנוקדת (Schiff & Ravid, 2004). המערכת המנוקדת נתפסת כמערכת שקופה המייצגת את המידע הפונולוגי כמעט במלואה. לעומת זאת, המערכת הלא מנוקדת היא מערכת כתיב עמומה המאופיינת בעומק אורתוגרפי, מכיוון שהיא אינה מייצגת את המבנה הפונולוגי המלא של המילה (Frost, 1992, 2012). העיצורים מיוצגים בה באופן מלא ועקבי, ואת מקומן של התנועות תופסת בצורה חלקית ולא עקבית, קבוצת אותיות אהויי.

מכיתה ג' ואילך מתרחש מעבר הדרגתי לקריאה באורתוגרפיה העמוקה, ללא ניקוד (Share, 2004). כלומר, הקורא בעברית נדרש לעבור בהדרגה מקריאה בערוץ הפונולוגי-העקיף לקריאה בערוץ האורתוגרפי-הישיר. מעבר זה עשוי לעורר קשיים בקרב הקוראים (Ravid & Shlesinger, 2001; Share, 2004; Schiff, 1999; Shimron, 2012; Katzir & Shoshan, 2012). בנוסף, מערכת הכתיב הלא מנוקדת מציבה בפני הקורא אתגרים משמעותיים, בעיקר בפענוח מילים שאינן מוכרות ובפענוח מילים הומוגרפיות – מילים שכתבתן זהה אך הן שונות בהגייתן, במבנה התנועתי שלהן (בר-און, 2011). קריאה זו מצריכה מהקורא תהליך לשוני נרחב המתרחש בו זמנית: שימוש במודעות מורפולוגית; הצבת המילה בתבנית שכיחה; שימוש במודעות מורפו-פונמית; ידע הקשור לשינויים הפונולוגיים החלים בהקשרים מורפולוגיים מגוונים; ושימוש בעיבוד

תחבירי, הקשור לשימוש בהקשר לפענוח המילה (שמרון 1997; Koriat, 1984; Bentin & Frost, 1987; Share, & Levin 1999; Shimron, 1999).

1.3 תוכניות התערבות לקידום הקריאה בקרב תלמידים מתקשים מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך

למיומנות שטף הקריאה תפקיד חיוני בתהליכי למידה בכלל, והיא משליכה על תחומים רבים בחיים. תפקיד חיוני זה מוביל לצורך משמעותי בהתערבויות לשיפור מיומנות זו, בפרט בקרב אוכלוסיית המתקשים בקריאה ובתוכה אוכלוסיית המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך.

המרכיבים הלשוניים, הקוגניטיביים והניהוליים העומדים בבסיס מיומנות הקריאה מהווים מצע לבניית תוכניות ההתערבות בקרב מתקשים בקריאה. חלק מן התוכניות מתמקדות בידע הלשוני (Novianti & Syihabuddin, 2021), חלקן בידע ניהולי (Karbach, Strobach & Schubert, 2015) וחלקן משלבות מרכיבים שפתיים וניהוליים (Cartwright, Marshall, Huemer & Payne, 2019; Cordewener, 2015; Schiff et al., 2015; Hasselman, Verhoeven, & Bosman, 2018).

בשל מרכזיותו של הידע הלשוני בתהליך הקריאה, חלק ניכר מהמחקרים בקרב מתקשים בחן תוכניות התערבות המתרכזות בידע זה. נמצא כי קידום ידע לשוני מוביל לקידום יכולת הקריאה בקרב מתקשים בקריאה (Novianti & Syihabuddin, 2021). תוכנית התערבות לשונית המתמקדת במרכיב הפונולוגי מתבססת על העיקרון הגרפ-פונמי המאפיין את הכתיב האלפביתי, שבו גרפמות מייצגות פונמות (Byrne, 2014). ההנחה היא שפיתוח מרכיב זה יסייע בחיזוק הקשר בין הגרפמות לבין הפונמות וישפר את יכולת הקריאה. לראיה, תוכנית התערבות (Novianti & Syihabuddin, 2021) בשפה הערבית בקרב תלמידים בכיתות א'-ג' שלהם דיסלקציה הובילה לשיפור מובהק הן בדיוק הן בשטף הקריאה. התוכנית כללה אימון במטלות פונולוגיות מגוונות ברמת הפונמה – בידוד של פונמה במילה (לרוב הפונמה הראשונה במילה), סינתזה פונמית, סגמנטציה פונמית, השמטת פונמה במילה, הוספת פונמה למילה והחלפת פונמה במילה.

לצד זאת, יש חוקרים הטוענים שיעילות ההתערבויות המדגישות את המרכיב הפונולוגי לשיפור יכולת הקריאה היא מוגבלת (Compton et al., 2014; Snowling & Hulme, 2014; McArthur et al., 2012). כך, ההערכה היא כי 10%-15% תלמידים אשר השלימו הוראה מתקנת אינטנסיבית במודעות הפונולוגית ממשיכים להציג קושי בקריאה (Compton et al., 2014). הסיבה המרכזית למוגבלות של התערבויות המבוססות על הפונולוגיה היא כי היא אינה מייצגת את מגוון התהליכים הלשוניים המגולמים במערכות הכתב, בפרט בשפה העברית.

המרכיב המגשר על הפער בין הפונולוגיה לבין האורתוגרפיה הוא המורפולוגיה. על כן, חלק אחר של מחקרי התערבות לשיפור הישגים בקריאה מדגיש את המרכיב המורפולוגי – מבנה המילה ודרך תצורתה. אלה נסמכים על הגישה שהמורפולוגיה קושרת את היחידות האורתוגרפיות בקשר הגיוני ועקבי, ובשל כך הן נלמדות טוב יותר ומתבססות טוב יותר בזיכרון (Bentin & Frost, 1987; Koriat, 1984, 1985; Share; 1997). ראייה להשפעה של האימון המורפולוגי על הישגי הקריאה בשפה העברית ניתן למצוא במחקרן של וקנין-נוסבאום ורווה (Vaknin-Nusbaum & Raveh, 2019). במסגרת המחקר נערכה תוכנית התערבות בקרב תלמידי כיתה ה' המתקשים בקריאה. התוכנית כללה פעילויות של זיהוי מבנים מורפולוגיים במילה, פירוק והרכבה של מילים מורכבות. בתום התוכנית נמצא כי ניכר שיפור משמעותי במודעות המורפולוגית בקרב קבוצת ההתערבות, ובעקבות זאת ניכר יתרון מובהק ביכולת הדיוק בקריאה. מחקרים אחרים (Murphy & Diehm, 2020; Tijms et al., 2020) מדגישים מספר מרכיבים לשוניים לשם קידום הקריאה, כגון פונולוגיה ומורפולוגיה. שילוב זה מביא לשיפור משמעותי בשטף הקריאה. לדוגמה, בתוכנית התערבות (Tijms et al., 2020) בשפה היוונית בקרב תלמידים בכיתות ה-ו' המתקשים בקריאה, נכלל אימון מורפולוגי ופונולוגי. האימון כלל פעילויות פונמיות, כגון כתיבה פונטית, זיהוי של מילים מושמעות, ופעילויות מורפולוגיות, כגון גזירה ונטייה מורפולוגית והרכבה של מילים.

לאור ההבנה כי הקריאה מושפעת גם מהתפקודים הניהוליים, וכי תלמידים המתקשים בקריאה מתקשים בתפקודים הניהוליים (Cartwright, Marshall, Huemer & Payne, 2019), קיימות תוכניות התערבות המשלבות בין מרכיבים לשוניים לבין מרכיבים ניהוליים (Johann, Könen & Karbach, 2020). הוראה זו המשלבת בין רכיבים לשוניים וניהוליים לקידום תהליכי הקריאה מסייעת רבות בקרב מתקשים בקריאה (Aboud, Barquero & Cutting, 2018; Zygouris, Avramidis, Karapetsas & Stamoulis, 2018; Cartwright, Marshall, Huemer & Payne, 2019; Cordewener, Hasselman, Verhoeven, & Bosman, 2015; Schiff et al., 2018), במיוחד בקרב תלמידים צעירים (Gunzenhauser & Matthias Nückles, 2021). אחת הגישות המעשיות המשלבות את ההיבטים הלשוניים והניהוליים היא חקירת מילה מובנית (Vaughn et al., 2019; Bowers & Bowers, 2017; Bowers & Kirby, 2010). במחקרה של וון ועמיתיה (Vaughn et al., 2019) נערכה תוכנית התערבות שהשתמשה בפרקטיקה של חקר מילה, בקרב תלמידים בכיתות ד'-ה' שלהם קשיי קריאה משמעותיים. בתום המחקר ניכר שיפור משמעותי במדדי דיוק ושטף הקריאה. התוכנית נערכה בשלושה שלבים: השלב הראשון כלל קריאת מילה ושטף קריאה ברמת טקסט, במפגש יומי בן 20 דקות ובו פעילויות של הברקת מילים וקידוד עד להשגת אוטומטיזציה בקריאה; השלבים השני והשלישי כללו מעקב על שטף הקריאה – קצב ופרוזודיה. במהלך שלבים אלה נעשתה עבודה על חקר מילה המופיעה בטקסט, גזירת מטרות, קריאת הטקסט ורפלקציה על קריאת הטקסט.

המחקרים האחרונים שהוצגו מדגישים את השילוב בין ההיבטים הלשוניים לבין ההיבטים הניהוליים בקידום שטף קריאה. שילוב זה מסייע ביצירת מערכת הקשרים בין מגוון ההיבטים של המילה ומסייע בקידום השטף.

לצד פיתוח היבטים לשוניים וניהוליים בתוכניות התערבות, מחקרי ההתערבות מדגישים את הערך של קריאה חוזרת כחלק משיפור קריאה (Gadke & Powell, 2018). כך למשל, רזינסקי ושותפיו (Rasinski et al., 2017) בדקו את יעילותה של תוכנית FDL – The Fluency Development Lesson (Rasinski, et al., 1994), המשלבת אימוני קריאה חזרתיים בקרב תלמידי כיתות ג' המתקשים בקריאה. תוכנית זו הובילה לשיפור משמעותי בהישגי הקריאה של תלמידי ההתערבות. שיעור טיפוסית כלל שמונה שלבים: 1. הקראה של טקסט בקולו של המורה, בעוד שהתלמידים עוקבים אחר ההקראה; 2. דיון קצר בהובלת המורה על תוכן הטקסט ועל איכות הקריאה; 3. קריאה של הטקסט במקלה של התלמידים; 4. תרגול קריאת טקסט בזוגות ומשוב; 5. קריאת הטקסט לחברים בכיתה; 6. חקר מילים מתוך הטקסט, ניתוח המילים הנבחרות לפי היבטים לשוניים (פונולוגי, מורפולוגי וסמנטי) ומיון במגוון דרכים; 7. המשך תרגול קריאה בבית; 8. השיעור חוזר על עצמו למחרת באמצעות טקסט חדש. תוצאות המחקר העידו על שיפור משמעותי ביכולת הקריאה – במדדי הדיוק והשטף. בדומה לכך, יעילותה של התוכנית נבדקה אף בקרב תלמידי כיתה א' במחקרם של רזינסקי ושותפיו (Rasinski et al., 2020).

בשנים האחרונות מראים מחקרים כי הפרדיגמה של קריאה חוזרת יעילה לקידום שטף קריאה, כאשר היא משולבת במרכיבים ניהוליים (כגון משוב מקדם) ובמרכיבים לשוניים (כגון מיקוד באוצר מילים). ראייה לכך ניתן לראות בהתערבות (Hooray, 2021) בקרב תלמידים דוברי אנגלית המתקשים בקריאה בכיתות א'-ג'. ההתערבות כללה קריאת מודלינג של המורה, קריאה בקול בליווי משוב מידי וקריאה חוזרת. בנוסף, הטקסט הוקרא בכיתה ונערך דיון על אוצר המילים מתוך הטקסט. לאחר מכן, קראו התלמידים את הטקסט בקריאה חוזרת בקבוצות קטנות וביחידים תוך מתן משוב לקריאתם, עד לקריאה עצמאית. תוצאות המחקר מצביעות על שיפור משמעותי הן ברמת הדיוק הן ברמת שטף הקריאה בשלוש שכבות הגיל.

מחקר התערבות בשפה היוונית (Padeliadua, Giazitzidou & Stamovlasis, 2021) בדק את ההשפעה של קריאה חוזרת המלווה במודלינג על שטף הקריאה של תלמידים בכיתה ב' שלהם קשיים חמורים בקריאה. במסגרת ההתערבות נעשה שימוש בארבעה ספרים מאוירים, בעזרתם הוקנו אסטרטגיות בארבעה שלבי למידה: שלב א' - סקירה של הטקסט וקריאת מודלינג של הטקסט; שלב ב' - הטרמת מילים מתוך הטקסט, קריאת מודלינג של הטקסט, קריאות חוזרות של הטקסט ומתן משוב; שלב ג' - הטרמת מילים מתוך הטקסט, קריאת מודלינג של הטקסט וקריאה חוזרת של הטקסט בליווי מתן חיזוק. שלב ד' -

הטרמת מילים מתוך הטקסט וקריאה עצמאית של הטקסט. בתום ההתערבות ניכר שיפור משמעותי בשטף הקריאה של התלמידים.

תוכניות התערבות בשפה העברית נדרשות להתמודד עם שתי מערכות הכתב של השפה ועם המעבר מהקריאה המנוקדת לקריאה הלא מנוקדת, שאינה מלווה בהוראה מפורשת ושיטתית. במחקרן של שיף, לוי שמעון ובלישה (Schiff et al., submitted) נבנתה תוכנית המתמקדת בכתיב המנוקד בשפה. התוכנית שילבה בין תפקודים לשוניים לבין תפקודים ניהוליים ובנתה את התשתית לקראת המעבר לכתיב הלא מנוקד. לצד זאת, ניתן גם מענה להיבט רגשי (מוטיבציה ותחושת מסוגלות בקריאה) באמצעות משוב וחיזוקים מדויקים לתלמיד. על מנת לבחון את התרומה הייחודית של ההיבט הניהולי בהתערבות, הועברה התוכנית לתלמידים בכיתה ג' המתקשים בקריאה, שחולקו לשלוש קבוצות: קבוצת התערבות רב-רכיבית (לשוני וניהולי); קבוצת ההתערבות הלשונית; וקבוצת ביקורת. ההתערבויות בשתי קבוצות ההתערבות כללו תרגול של הכתיב המנוקד מרמת הצירוף אל המילה והמשפט, אולם ההתערבות של הקבוצה הראשונה כללה גם אימון ניהולי, בעזרת עבודה מפורשת על מיומנויות ניהוליות בקריאה, כגון עכבה ובקרה בקריאה. בתום התוכנית, נמצא כי בקבוצת ההתערבות הרב-רכיבית (לשוני וניהולי) ניכרה רמת השיפור הגבוהה ביותר בכל המדדים האורייניים – קריאה, הבנת הנקרא וכתיב, בכל המדדים השפתיים – מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית, בתפקודים קוגניטיביים – שיום, שטף וזיכרון עבודה, וכן במוטיבציה לקריאה ובמסוגלות בקריאה. מחקר זה תומך בהבנה כי בתוכנית התערבות בקריאה המשלבת בין ידע לשוני לבין ידע ניהולי, התפקודים הניהוליים מהווים מיומנויות יסוד לקידום קוראים מתקשים. מיומנויות אלה מספקות תמיכה חיונית לאוריינות, יכולות מטא-לשוניות, מיומנויות קוגניטיביות ומוטיבציה לקריאה ומסוגלות עצמית.

במחקר התערבות נוסף של שיף, לוי שמעון ואנונו שעשוע (Schiff et al., in print), נבנתה תוכנית לשיפור הקריאה הלא מנוקדת בעברית שכללה עבודה מפורשת על תופעת המילים ההומוגרפיות בשפה. תוכנית זו שילבה בין היבטים שפתיים לניהוליים. התוכנית אימנה בשיטתיות לזהות את המילים ההומוגרפיות, להציג את שתי הדרכים לקריאתן, לחפש רמזים במשפט ברמה מורפולוגית, תחבירית והקשרית לבחירה באפשרות המתאימה, לבקר את הבחירה ולנמק אותה. תוכנית זו הועברה לתלמידי כיתות ג' המתקשים בקריאה מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך. תוצאות המחקר מצביעות על שיפור משמעותי בכל מדדי השפה והאוריינות בקבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת. עוד עולה ממחקר זה שיפור משמעותי במדדים הניהוליים: עכבה, זיכרון עבודה וגמישות, בקרב הקבוצה שאומנה בדרך הלשונית והניהולית. המחקר מציג לראשונה התערבות המתמודדת עם הכתיב הלא מנוקד בשפה העברית, לא רק כעמום ומעלה קושי בקריאה, אלא כמצע לאימון קריאה המשפר תפקודים גבוהים כמו תפקודים ניהוליים.

ממסקנות מחקר זה נבנתה תוכנית קריאה על בסיס השילוב בין היבטים שפתיים, ניהוליים ורגשיים לתלמידי כיתות ג', הכוללת הן את העבודה בכתוב המנוקד הן את העבודה בכתוב הלא מנוקד. התוכנית יועדה למורי התלמידים וכללה הכשרה של המורים והוראה סדורה של מערך ההתערבות של המיומנות הנדרשות לקריאה בקרב אוכלוסיית כיתה ג' המתקשה בקריאה. התוכנית הועברה בחתך ארצי למורי כיתה ג', ודרכס לתלמידים בפרויקט במימון המדען הראשי. תוצאות התוכנית הצביעו על שיפור משמעותי בהישגי השפה, האוריינות, התפקודים הקוגניטיביים והתפקודים הרגשיים בקריאה בהשוואה לקבוצת הביקורת (ד"ח מדען, שיף ולוי שמעון, 2021). המחקר הנוכחי הוא מחקר המשך לתוכנית זו ומטרתו לבחון את תוצאותיה לאורך זמן.

תוכניות ההתערבות שבוצעו עד כה מדגישות את הערך של עבודה שפתית בקידום קריאה ואת הערך המוסף של עבודה המשלבת היבטים שפתיים וניהוליים בהשוואה לעבודה שפתית בלבד. אחד היתרונות של מחקרי התערבות הוא שימור הפער בין קבוצת ההתערבות לבין קבוצת הביקורת לאורך זמן. ממחקר שנערך בשפה השבדית על חקירת משפטים (Svensson, Fälth, Tjus, Heimann & Gustafson, 2018), נמצא פער מובהק לטובת קבוצת האימון ששילבה בין מרכיבים לשוניים לניהוליים בהשוואה לקבוצות שעבדו בנפרד על כל אחד מן המרכיבים - הלשוני והניהולי). בדיקת מעקב שנערכה לאחר שנה העלתה כי קבוצת האימון המשולבת הציגה עדיין את השיפור הגדול ביותר. יתרה מכך, לאחר ארבע שנים, רוב התלמידים בקבוצת האימון המשולבת שימרו את הפער.

מחקר נוסף השווה בין קבוצת התערבות בשטף קריאה דרך משחק קריאת מילים לבין קבוצת אימון שהתמקדה בפתרון בעיות מתמטיות באותו אופן בדיוק (Barwasser, et al., 2021). תוצאות המחקר הציגו שיפור משמעותי ביכולת השטף של קבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת, גם לאחר 5 שבועות מסיום ההתערבות, וגם לאחר 10 שבועות מסיום ההתערבות. לאחר 10 שבועות נרשמה ירידה במדדי הקריאה, אך עדיין נשמר הפער בין קבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת לטובת קבוצת ההתערבות.

המחקר הנוכחי מהווה המשך למחקר ההתערבות שביצענו לפני שלוש שנים, שבו העבירו מורים לאחר השתלמות תוכנית התערבות המשלבת היבטים שפתיים וניהוליים. מטרת המחקר היא לבחון את השפעת תוכנית ההתערבות על הישגי התלמידים בתחומי השפה, האוריינות, התפקודים הקוגניטיביים, שלוש שנים מתום ההתערבות.

תוכנית ההתערבות לתלמידים שהעבירו המורים לפני שלוש שנים נמשכה שלושה חודשים. התוכנית כללה תהליכי חקר בשפה - מרמת הצירוף אל המילה והמשפט, וכן תרגול ואימון של הקריאה בהקשרים

טקסטואליים. ההתערבות התחילה בחקירה ותרגול הכתיב המנוקד ועברה לחקירה ותרגול הכתיב שאינו מנוקד. כמו כן, כללה ההתערבות עבודה מפורשת על תהליכים מטה-קוגניטיביים המעורבים בתהליך הקריאה וחיזוק ההיבטים הרגשיים של הקוראים.

בקרב התלמידים, הצביעו ממצאי המחקר כי בעקבות תוכנית ההתערבות שהעבירו המורים לתלמידים, חל שיפור ביכולות השפה (המודעות הפונולוגית והמורפולוגית); ביכולות הקוגניטיביות (יכולת השטף, הזיכרון והשיום); וביכולות האורייניות (קריאה מרמת הצירוף עד רמת הטקסט; ובהבנת הנקרא גם של טקסטים מנוקדים וגם של טקסטים לא מנוקדים). בנוסף, נמצא שיפור במודעות לתהליכים המטה-אסטרטגיים של התלמידים במהלך הקריאה; שיפור במסוגלות התלמידים בקריאה; ושיפור במוטיבציה לקריאה.

2. שיטת המחקר

2.1 מטרת מחקר

מטרת המחקר היא לבחון את שימור תרומתה של תוכנית ההתערבות ששילבה בין היבטים שפתיים לבין היבטים ניהוליים, שהעבירו מורים לאחר השתלמות, על התחום השפתי, האורייני והקוגניטיבי של תלמידים מתקשים בקריאה, לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות.

2.2 השערת המחקר

השערת החקר היא כי תלמידים המתקשים בקריאה מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך, שעברו התערבות המשלבת בין היבטים שפתיים לבין היבטים ניהוליים, יציגו מודעות מטה-לשונית, אוריינית וקוגניטיבית גבוהה יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת (BAU), ולאחר שלוש שנים מתום ההתערבות ישמרו את הפער במדדים אלה בהשוואה לקבוצת הביקורת.

2.3 משתתפים

מחקר זה הוא מחקר המשך (Follow-up) למחקר ההתערבות אשר נערך בקרב מדגם גדול של תלמידים הלומדים בכיתות ג'. כאמור, מחקר זה נועד לבחון האם גם בכיתה ו' נשמר אפקט ההתערבות בקרב התלמידים אשר עברו התערבות בכיתה ג', כלומר שלוש שנים לאחר תוכנית ההתערבות.

במחקר ההמשך השתתפו 82 תלמידי כיתות ו', מהם 36 בנים (43.9%) ו-46 בנות (56.1%). הילדים במחקר הנוכחי נדגמו והוקצו לשתי קבוצות מחקר: קבוצת התערבות – קבוצה שהשתתפה בתוכנית ההתערבות של המחקר וקבוצת ביקורת – קבוצה שהמשיכה ללמוד את תוכנית הלימודים הבית ספרית, ללא התערבות. קבוצת ההתערבות כללה 49 ילדים (59.8%), מתוכם 19 בנים (38.8%) ו-30 בנות (61.2%). קבוצת הביקורת כללה 33 ילדים (40.2%), מתוכם 17 בנים (51.5%) ו-16 בנות (48.5%). בניתוח χ^2 נמצא כי לא קיים הבדל מובהק סטטיסטית בהתפלגות משתנה המגדר כתלות בשיוך לקבוצת המחקר, $p = .254$, $\chi^2(1) = 1.30$.

2.4 כלי המחקר

מתלמידי ומורי המחקר נאספו נתונים לבחינת ההשפעה של תוכנית ההתערבות על מגוון מדדים לפני תוכנית ההתערבות ולאחריה, כמו גם במחקר ההמשך הנוכחי, לאחר שלוש שנים מהחלתה של ההתערבות.

כלי המחקר לתלמידים

מבחני סינון במחקר ההמשך לתלמידים בכיתות ו'

מבחני סינון אלה נועדו לוודא כי התלמידים הנכללים במחקר הם בעלי רמת אינטליגנציה תקינה.

שם המבדק ומטרתו	פירוט הכלי ואופן העברתו
-----------------	-------------------------

<p>מבדק הבודק חשיבה בלתי מילולית מופשטת ודורש ביצוע מניפולציות חשיבתיות כמו: התאמה, השוואה, התייחסות למספר מקורות מידע בו זמנית, תפיסת גשטאלט וחשיבה אנלוגית. המבדק נערך באמצעות חוברת קשיחה, ובה מטריצות של צורות שחסר בהן חלק אחד שצריך להשלים מתוך מספר אפשרויות המוצגות לנבדק.</p>	<p>חשיבה בלתי מילולית - Raven</p>
<p>תת-מבחן אוצר מילים נמצא כמייצג מדויק של האינטליגנציה הכללית (Wechsler, 1974), בנוסף להיותו מדד יעיל ליכולת הלמידה. תת-מבחן זה כולל 23 מילים בסדר קושי עולה שהנבדק מתבקש להגדיר. בעזרת ההגדרה מוערכת רמת החשיבה של הנבחן: ככל שההגדרה כוללת יותר, איכותה גבוהה יותר. מבחן זה בודק יכולת המשגה, עושר סביבתי ויכולת למידה. לכל מילה יש סולם דירוג הנע בין 0 ל-2. סך הנקודות שקיבל כל נבדק מתוקננות לציון תקן על פי גילו בחודשים.</p>	<p>תת-מבחן אוצר מילים מתוך מבחן וכסלר לילדים WISC-R (תש"ו-1976 תוך התייחסות למהדורה המעודכנת לשנת 1995).</p>

מבחנים בתחום האוריינות במחקר ההמשך לתלמידים בכיתות ו'

שם המבדק ומטרותיו	פירוט הכלי ואופן העברתו
<p>דיוק קריאת מילים (שיף וקחטה, 2006)</p>	<p>מבחן פענוח מילים מבוסס על עקרונות מבחן Woodcock Johnson (1987) באנגלית, והוא מותאם למאפייני השפה העברית. מבחן הקריאה הנבחר בדיק מיומנות של קריאת מילה-בודדת ללא מגבלת זמן, לצורך מדידת דיוק, בעזרת שתי רשימות מילים שכל אחת מכילה מילים אחרות: 112 מילים מנוקדות ו-112 מילים לא-מנוקדות. ביצוע המשתתפים הופסק לאחר חמישה כישלונות רצופים בקריאה מדויקת של מילים עוקבות. בכל רשימה הוצגו המילים ברמת קושי עולה ביחס למספר ההברות במילה, למבנה הפונולוגי שלה, לאורכה, לשכיחותה ולמורכבותה המורפולוגית (כתיב מנוקד $\alpha = .93$; כתיב לא מנוקד $\alpha = .90$). המילים כללו את כל התנועות והעיצורים שבשפה העברית. הודות למבנה המיוחד של המבחן (הקושי העולה בהתמדה), ועל כן כלי זה התאים לשתי קבוצות הגיל.</p>
<p>קצב קריאת מילים (Schiff & Kachta, 2008)</p>	<p>מבחן קריאת המילים מבוסס על עקרונות מבחן TOWRE באנגלית (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999). המבחן בודק מהירות ודיוק של קריאת מילים, ובגרסה העברית הוא מכיל 104 מילים מנוקדות ו-104 מילים לא-מנוקדות המסודרות בטורים ומייצגות את כל אותיות האלף-בית. המילים בכל רשימה הוצגו ברמת קושי עולה ביחס למספר ההברות במילה, למבנה הפונולוגי שלה, לאורכה, לשכיחותה ולמורכבותה המורפולוגית. המילים כללו את כל התנועות והעיצורים שבשפה העברית. הציונים שיקפו את מספר המילים המדויקות שהמשתתפים קראו תוך 45 שניות.</p>

<p>המבחן מורכב משני טקסטים סיפוריים ברמת קושי המתאימה לרמת קריאה של כיתה ג'. הנבדקים מתבקשים לקרוא את הטקסט מהר ומדויק ככל הניתן. מדד הדיוק חושב לפי מספר המילים שקראו הנבדקים במדויק. מדד השטף חושב על פי זמן הקריאה של הנבדקים.</p>	<p>מבחן קריאה דיוק וקצב, קריאת טקסט מנוקד ולא מנוקד</p>
<p>המבחן כלל שני טקסטים סיפוריים ברמת כיתה ג', האחד מנוקד והשני לא מנוקד. ההבנה נבדקה באמצעות מענה של שאלות לאחר קריאה דמומה. המבחן נבנה על בסיס מבחן ה'גורט' Gray Reading Test GORT Battery (Wiederholt & Bryant, 2012). השאלות על הטקסט הן שאלות אמריקאיות שבחנו את יכולת איתור הפרטים באופן ישיר ועקיף, איתור מסגר גלוי וסמוי, הכללות, זיהוי מוסר השכל ופרשנות. הבנה מנוקד ($\alpha = .63$) הבנה לא מנוקד ($\alpha = .68$)</p>	<p>הבנת הנקרא המבחן תורגם והותאם לעברית (שיף, לוי שמעון ולוי, 2019).</p>

מבחנים בתחום השפה במחקר ההמשך לתלמידים בכיתות ו'

שם המבדק ומטרותו	פירוט הכלי ואופן העברתו
<p>מודעות פונולוגית/מיומנות שמיעתית: מבחן חלוקה לפונמות – אנליזה (שיף ופלד, 2013)</p>	<p>המבחן כולל שמונה מילים שכיחות בעברית, בעלות שניים עד ארבעה צירופים במגוון מבנים פונולוגיים. המבחן מועבר בעל פה, כשהמילים מושמעות לנבדק, והוא נדרש לחלקן לפונמות. כל תשובה מזכה בנקודה אחת, סה"כ שמונה נקודות אפשריות ($\alpha = .77$).</p>
<p>מודעות פונולוגית/מיומנות שמיעתית: מבחן חיבור פונמות עוקבות למידה - סינתזה (שיף ופלד, 2013)</p>	<p>המבחן כולל שמונה מילים שכיחות בעברית, בעלות שניים עד ארבעה צירופים במגוון מבנים פונולוגיים. המבחן מועבר בעל פה, כשהמילים מושמעות לנבדק בחלוקה פונמית, והוא נדרש לחברן למילה שלמה. כל תשובה מזכה בנקודה אחת, סה"כ שמונה נקודות אפשריות ($\alpha = .61$).</p>
<p>מודעות מורפולוגית – ריבוי (ריבד ושיף, 2015)</p>	<p>במבחן נבדקות שתי מיומנויות: ריבוי שם העצם; והתאם התואר לשם העצם ברבים. המבחן כולל 32 זוגות של שם עצם ותוארו ביחיד. בשמות העצם שנבחרו, הבסיס והסופית לעתים משתנים בצורת הריבוי ולעתים לא (סה"כ ארבע קטגוריות). למשל: פילים לבנים, פילות לבנות, מילים יפות, לבבות שבורים. במבחן זה על הילד להטות את שם העצם מיחיד לרבים (לעתים הסופית סדירה ולעתים יוצאת דופן) ולהתאים את המין של התואר למין של שם העצם. אופן הערכת התשובות ייקבע גם בהתאם לדיוק של הבסיס ושל הסופית, של צורת ריבוי שם העצם, וגם בהתאם לדיוק של התאמת התואר לשם העצם ברבים ($\alpha = .64$).</p>

מודעות מורפולוגית - התארים התוצאתיים (יגב, 2001)	המבחן כולל 15 תארים תוצאתיים. מושמעים לילדים משפטים שבהם מופיע פועל פעיל מבניין מסוים. על הילד להפיק את התואר התוצאתי בבניין המקביל הנכון. לדוגמא: "דני חידד את העיפרון [בניין פיעל], ועכשיו העיפרון... (תשובה נכונה: מחודד, [משקל מפועל])" ($\alpha = .63$).
--	---

מבחנים בתחום הקוגניטיבי ניהולי במחקר ההמשך לתלמידים בכיתות ו'

שם המבדק ומטרותו	פירוט הכלי ואופן העברתו
מבחן שיום מהיר (Shany et al., 2006)	המבחן מתוך ערכת "א'-ת'", כולל נורמות בעברית עד כיתה ו'. שיום הספרות והאותיות המהיר מכיל חמש ספרות וחמש אותיות בנפרד. כל ספרה ואות חוזרות באקראי עשר פעמים. הספרות והאותיות מוצגות לנבדק, והוא נדרש לקרוא בשמן מהר ככל הניתן. החישוב הוא בהתאם למספר הספרות והאותיות שהנבדק אומר בקול בדייקנות.
שטף סמנטי	מבחן הבדק את תהליכי העיבוד הלשוניים של התלמיד, בהתאם ליכולתו לשלוף את הכמות המרבית של הפריטים במשך דקה, על פי קטגוריה סמנטית. במחקר הנוכחי נמדדו שני מדדים למטלה זו, הן כמות הפריטים שהעלה הנבדק ב- 15 השניות הראשונות, הן סך הפריטים אשר העלה הנבדק לאורך כל הדקה ($\alpha = .65$).
שטף פונולוגי	מבחן הבדק את תהליכי העיבוד הלשוניים של התלמיד, בהתאם ליכולתו לשלוף את הכמות המרבית של הפריטים במשך דקה, על פי קטגוריה פונולוגית. במחקר הנוכחי נמדדו שני מדדים למטלה זו, הן כמות הפריטים שהעלה הנבדק ב- 15 השניות הראשונות הן סך הפריטים אשר העלה הנבדק לאורך כל הדקה ($\alpha = .74$).
זיכרון עבודה מבחן זכירת ספרות (Digit Span) (WAIS-III, 1997)	במבחן זה הנבדק שומע סדרה של 3-9 ספרות המוצגות בעל פה. עליו לחזור עליהן במדויק בקול. בחלק השני על הנבחן לחזור על סדרות של 2-8 ספרות בסדר הפוך.

2.5 הליך

במחקר המשך זה אותרו התלמידים בכיתה ו' שהשתתפו בתוכנית ההתערבות בקריאה בכיתה ג'. לאחר שהורי התלמידים חתמו על הסכמה לאיסוף נתונים מילדיהם, נאספו נתונים מהתלמידים בתחום השפה, האוריינות, ההיבטים הקוגניטיביים. כמו כן מילאו התלמידים שאלונים שבחנו את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות שלהם בקריאה.

המפגשים עם התלמידים כללו מפגשים קבוצתיים ומפגשים אישיים. במפגשים הקבוצתיים הועברו המבחנים בהבנת הנקרא והשאלונים לבחינת מוטיבציה ומסוגלות, ובמפגשים האישיים הועברו מבחני

השפה, הקריאה והתפקודים הקוגניטיביים. כל תלמיד השתתף בשני מפגשים קבוצתיים ובשני מפגשים אישיים.

במקביל, אותרה קבוצת ביקורת בכיתה ו' מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך. קבוצה זו אותרה מבתי הספר שהשתתפו בתוכנית המקורית כקבוצת ביקורת. גם לתלמידים אלה, אחרי אישור מהוריהם, הועברו מבחני השפה, האוריינות, הקוגניציה והשאלונים לבחינת מוטיבציה ותחושת מסוגלות בקריאה. הנתונים של התלמידים קודדו ועובדו עיבוד סטטיסטי.

3. תוצאות

טרם בחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר (קבוצת הביקורת, קבוצת ההתערבות) בהישגים במטלות הפונולוגיות, המורפולוגיות, השטף, הזיכרון, השיום, מטלות הקריאה ומטלות הבנת הנקרא, נערכו מבחני Shapiro-Wilk לבחינת ההתפלגות הנורמלית של כלל המשתנים התלויים, בקרב כל אחת מקבוצות המחקר של התלמידים בכיתה ו' כעת, במחקר ההמשך (Follow-up). נמצא כי חלק מהמשתנים התלויים במחקר הנוכחי אינם מתפלגים נורמלית. על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין קבוצות המחקר בהישגים במטלות הפונולוגיות, המורפולוגיות, השטף, הזיכרון, השיום, מטלות הקריאה ומטלות הבנת הנקרא בכיתה ו', נערכו ניתוחי שונות מסוג ANOVA חד כיווני. המשתנה הבלתי תלוי הוא קבוצות המחקר. המשתנים התלויים הם ההישגים של הילדים במטלות הפונולוגיות, המורפולוגיות, השטף, הזיכרון, השיום, מטלות הקריאה ומטלות הבנת הנקרא. במשתנים התלויים אשר לא התפלגו נורמלית, נבחנו ההבדלים בהישגים של הילדים באמצעות ניתוח א-פרמטרי מסוג Mann-Whitney. ניתוח זה אינו מניח התפלגות נורמלית של ההישגים ובוחן את ההבדלים בין שתי קבוצות מחקר. נמצאה התאמה מלאה בין ממצאי הניתוחים הפרמטריים לבין ממצאי הניתוחים הא-פרמטריים, באשר למובהקותה של התוצאה ורמת המובהקות שלה. משום כך, לצורך נוחות הצגת הממצאים, יוצגו הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות, אשר נמצאו בעריכת הניתוחים הפרמטריים, במקום ממוצעים וסכומי הדירוגים הנהוגים בדיווח ממצאים א-פרמטריים (Mean or sum of ranks).

בנוסף, ראוי לציין כי טרם בחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר בהישגים במטלות הפונולוגיות, המורפולוגיות, השטף, הזיכרון, השיום, מטלות הקריאה ומטלות הבנת הנקרא, נבחנו האם קיימים הבדלים בין הקבוצות במשתנים אלו בזמן מדידת הבסיס הראשונה, בתחילת כיתה ג', טרם תחילת הליך ההתערבות. בכל חלק בפרק זה נציג ראשית את המטלות בכל אחד מהתחומים שנמדדו ואת ההבדלים בהישגים של התלמידים משתי קבוצות המחקר בנקודת הבסיס ההתחלתית של כיתה ג'. לאחר מכן, יוצגו הממצאים באשר להבדלים בין קבוצות המחקר שלוש שנים לאחר החלת ההתערבות, לאותם תלמידים הלומדים כעת

בכיתה ו'. במדדים שלא עלו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בנקודת הבסיס, נערך ניתוח שונות מסוג ANOVA לבחינת ההבדלים בין הקבוצות במדד הדומה, אשר נמדד בכיתה ו'. במדדים שהעלו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בנקודת הבסיס, נערך ניתוח שונות מסוג ANCOVA לבחינת ההבדלים בין הקבוצות במדד הדומה, אשר נמדד בכיתה ו' תוך פיקוח על מדד זה כפי שנמדד בכיתה ו'.

3.1 הבדלים בין קבוצות המחקר במודעות הפונולוגית והמורפולוגית

התלמידים במחקר הנוכחי ביצעו שלוש מטלות הבוחנות את היכולת הפונולוגית שלהם ושתי מטלות הבוחנות את היכולת המורפולוגית שלהם. לוח 1 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים במטלות המודעות הפונולוגית והמורפולוגית, על פי קבוצות המחקר והישגיהן בתחילת כיתה ו'.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים במטלות המודעות הפונולוגית והמורפולוגית בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)

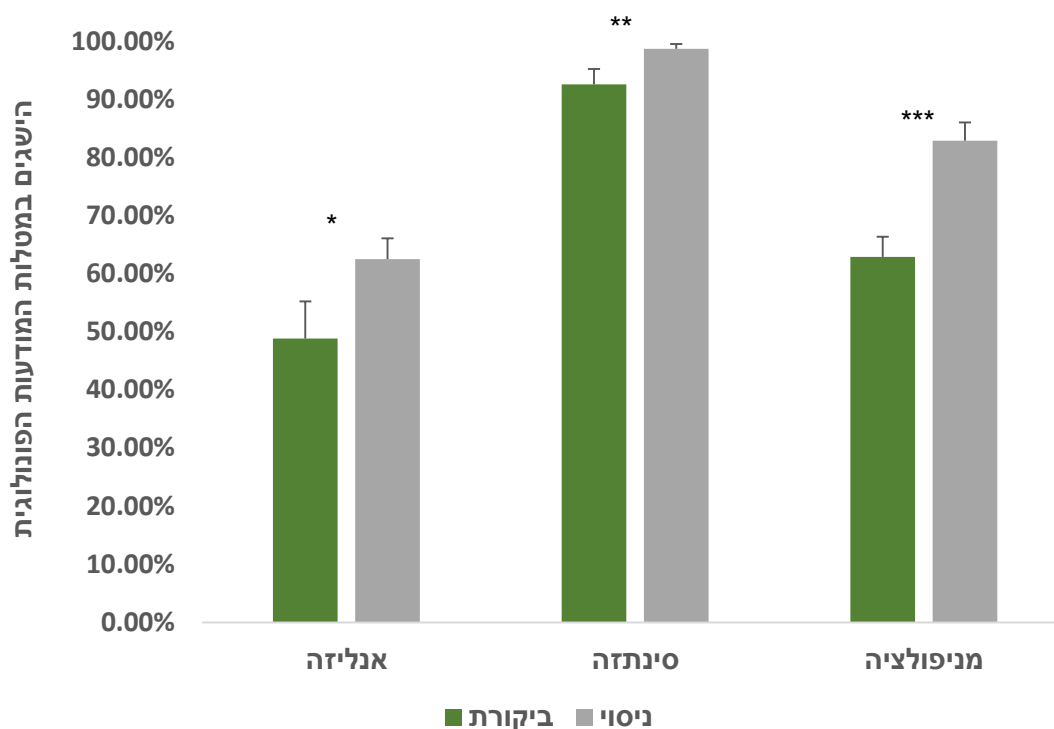
ערכי ניתוח השונות		התערבות ($n = 49$)		ביקורת ($n = 33$)		מטלות פונולוגיות ומורפולוגיות
η_p^2	p	SD	M	SD	M	
מודעות פונולוגית						
						אנליזה
.01	.501	.46	31.05	30.87%	31.27	35.61%
.02	.196	1.70	29.50	57.91%	26.97	66.29%
.01	.545	.37	25.13	40.05%	26.35	43.56%
מודעות מורפולוגית						
						ריבוי
.02	.154	2.07	11.07	74.81%	13.88	78.79%
.02	.154	2.07	22.64	57.41%	26.39	65.25%
						תארים תוצאתיים

מהתבוננות בלוח 1 ניתן לראות כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בהישגים בשלושת המטלות הבוחנות את המודעות הפונולוגית ובהישגים בשלושת המטלות הבוחנות את המודעות המורפולוגיות. על כן, נערכו מבחני ניתוח שונות מסוג ANOVA לבחינת ההבדלים במטלות אלו, בקרב אותם תלמידים שלוש שנים לאחר מכן, בעת שלמדו בכיתות ו'.

ממצאי ניתוחי השונות העידו כי גם לאחר שלוש שנים מההתערבות, הישגיהם של תלמידים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות גבוהים במובהק מהישגיהם של תלמידים אשר לא השתתפו בתוכנית

ההתערבות במטלות המודעות הפונולוגית והמורפולוגית. באופן ספציפי יותר, נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המחקר באשר לשלושת המטלות הבוחנות מודעות פונולוגית ובאשר לשתי המטלות הבוחנות מודעות מורפולוגית: ריבוי ותארים תוצאתיים.

תרשים 1 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות את המודעות הפונולוגית בכיתה ו'.

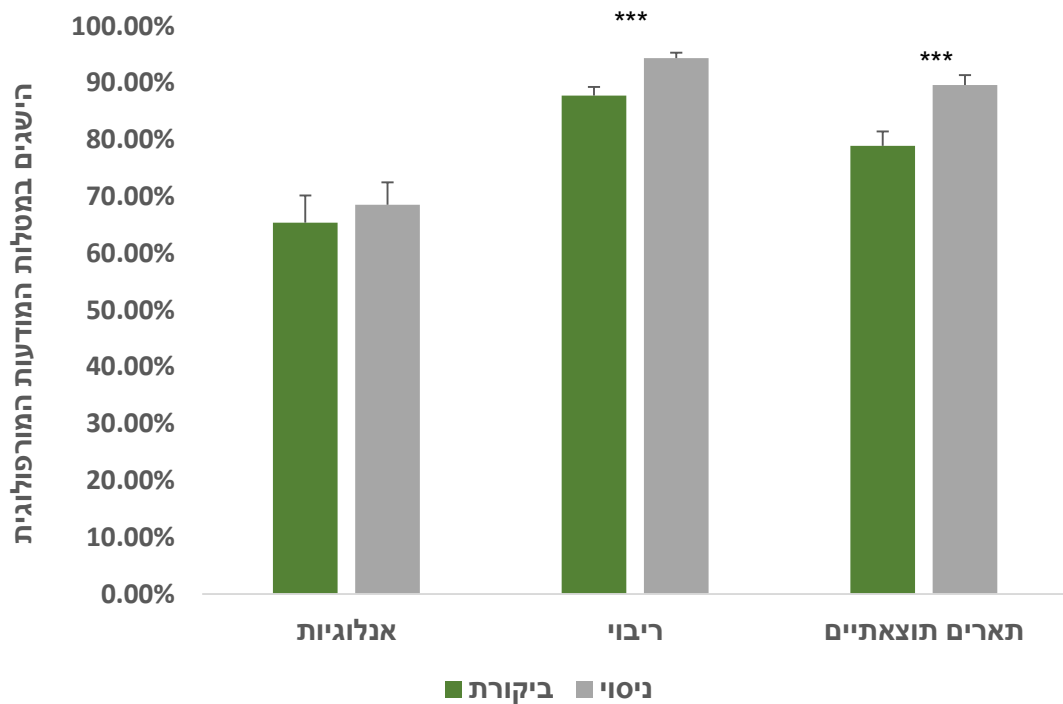


* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

תרשים 1: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות מודעות פונולוגית בכיתה ו'

מתרשים 1 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר במבחני המודעות הפונולוגית בקרב התלמידים אשר השתתפו בה, בהשוואה לתלמידים מקבוצת הביקורת אשר למדו ללא תוכנית ההתערבות.

תרשים 2 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות את המודעות המורפולוגית.



*** $p < .001$

תרשים 2: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות מודעות מורפולוגית בכיתה ו'

מתרשים 2 עולה כי תוכנית ההתערבות בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר במבחני המודעות המורפולוגית ריבוי ותארים ותוצאתיים בקרב התלמידים אשר השתתפו בתוכנית, בהשוואה לתלמידים מקבוצת הביקורת אשר למדו ללא תוכנית ההתערבות.

3.2 הבדלים בין קבוצות המחקר במטלות השטף, הזיכרון והשיום

התלמידים במחקר הנוכחי ביצעו ארבע מטלות הבוחנות את השטף, מטלה אחת הבוחנת זיכרון ושתי מטלות של שיום מהיר. לוח 2 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים במטלות אלו, על פי קבוצות המחקר והישגיהן במטלות השטף, הזיכרון והשיום בתחילת כיתה ג'.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים במטלות השטף, הזיכרון והשיום בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)

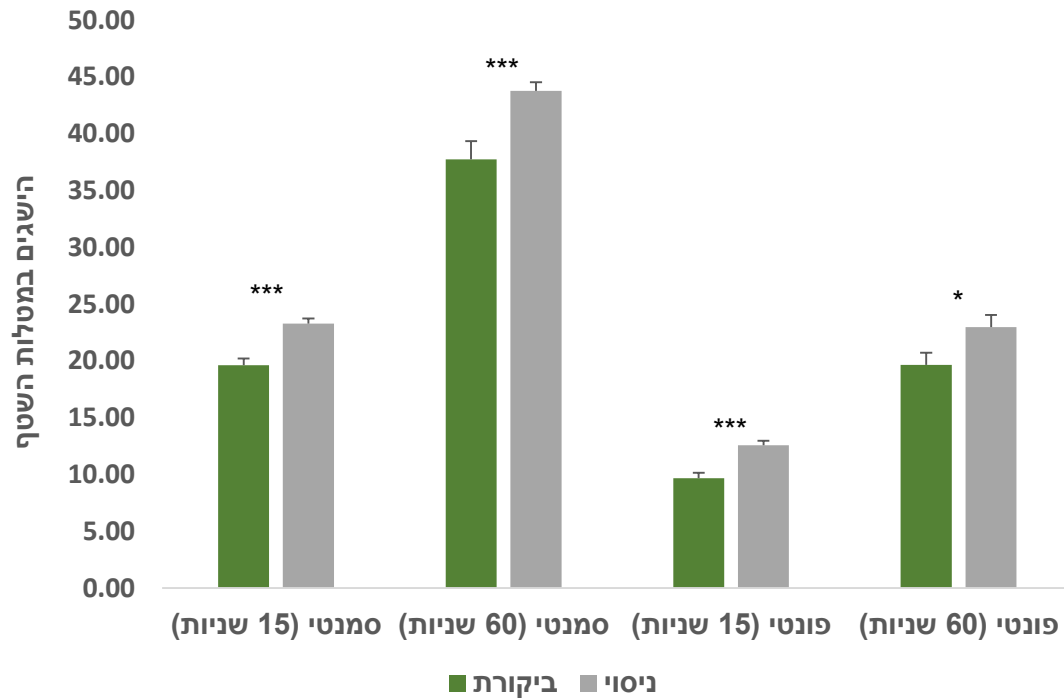
ערכי ניתוח השונות			התערבות ($n = 49$)		ביקורת ($n = 33$)		מבחני שטף, זיכרון ושיום
η_p^2	p	F	SD	M	SD	M	
שטף							
.00	.665	.19	3.28	16.59	2.36	16.30	שטף סמנטי (15 שניות)
.04	.086	3.02	6.52	30.67	6.82	33.27	שטף סמנטי (60 שניות)
.04	.075	3.25	3.03	8.59	2.80	9.79	שטף פונטי (15 שניות)
.15	.001	13.75***	7.28	15.88	8.27	22.30	שטף פונטי (60 שניות)
זיכרון							
.05	.053	3.84	1.58	6.65	1.10	7.27	זיכרון קדימה
.03	.103	2.72	1.05	3.22	1.00	3.61	זיכרון אחורה
.06	.024	5.33*	2.05	9.88	1.73	10.88	זיכרון קדימה ואחורה
שיום							
.09	.005	8.20**	7.35	37.49	7.00	42.14	שיום אותיות
.01	.385	.76	6.02	32.22	5.75	33.38	שיום ספרות

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח 2 מציג הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בהישגים במטלת השטף הפונטי (מדד השטף של 60 שניות), במטלת הזיכרון (המדד הכללי של ההישגים בזיכרון, קדימה ואחורה יחדיו) ובמטלת השיום המהיר של האותיות. על כן, נערכו מבחני ניתוח שונות מסוג ANOVA לבחינת ההבדלים בהישגים של התלמידים במטלות אשר לא נמצאו בהם הבדלים בין קבוצות המחקר בכיתה ג', וניתוחי ANCOVA לבחינת ההבדלים בהישגים של התלמידים במטלות אשר נמצאו בהם הבדלים בין קבוצות המחקר בכיתה ג'.

ממצאי ניתוחי השונות העידו כי גם לאחר שלוש שנים מההתערבות, הישגי תלמידים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות גבוהים במובהק מהישגיהם של תלמידים אשר לא השתתפו בתוכנית במטלות השטף, הזיכרון והשיום המהיר. ממצא זה נכון לכל ארבעת המדדים של השטף (שתי מטלות שטף), שלושת מדדי הזיכרון (מטלת זיכרון אחת) ושני מדדי השיום המהיר (שתי מטלות שיום).

תרשים 3 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות את השטף בכיתה ו'.



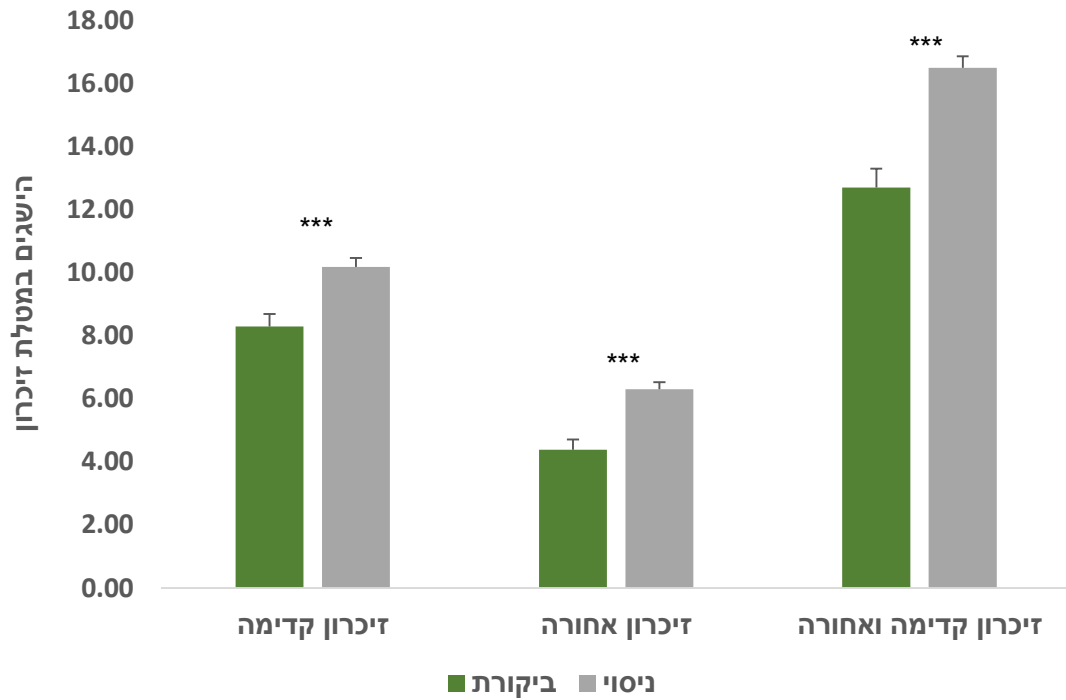
* $p < .05$, *** $p < .001$

תרשים 3: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות השטף בכיתה ג'

מתרשים 3 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר של התלמידים אשר השתתפו בה בשני מבחני השטף, בהשוואה לתלמידים מקבוצת הביקורת אשר למדו ללא תוכנית ההתערבות. כל אחד ממבחני השטף כלל שני מדדים: כמות הפריטים שהעלה התלמיד ב-15 השניות הראשונות; וסך הפריטים אשר העלה התלמיד לאורך כל הדקה.

תרשים 4 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות

הבוחנות זיכרון.



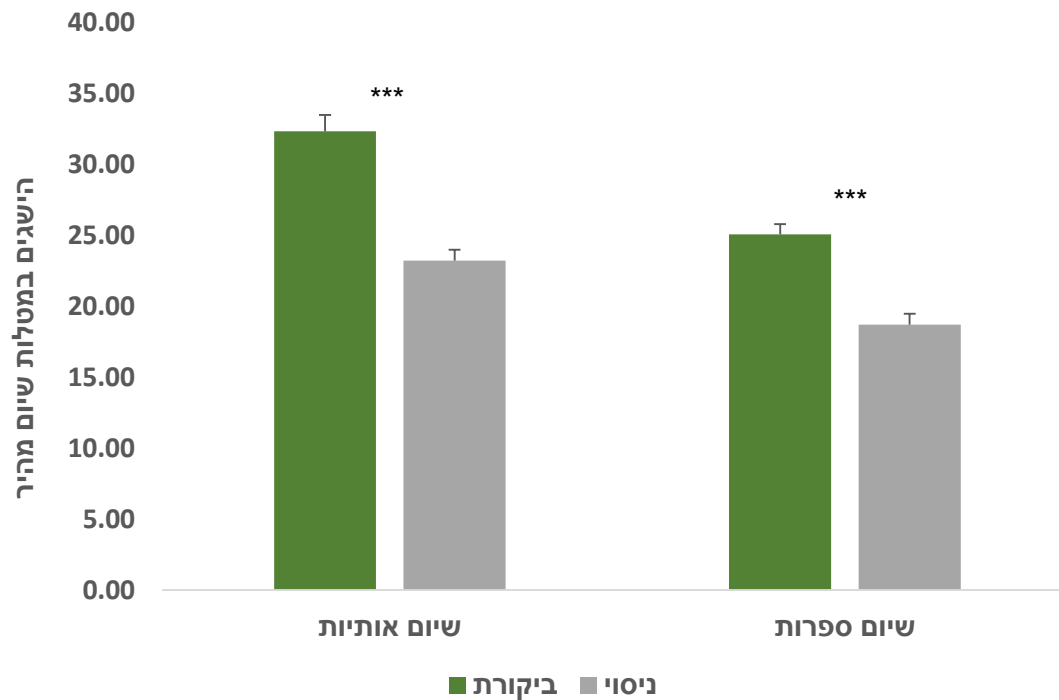
*** $p < .001$

תרשים 4: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות זיכרון בכיתה ו'

מתרשים 4 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר של התלמידים אשר השתתפו בתוכנית במבחן זיכרון של זכירת ספרות קדימה ואחורה (Digit span), בהשוואה לתלמידים מקבוצת הביקורת אשר למדו ללא תוכנית ההתערבות.

תרשים 5 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות

הבוחנות שיום מהיר בכיתה ו'.



*** $p < .001$

תרשים 5: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות השיום המהיר בכיתה ו'

מתרשים 5 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר של התלמידים אשר השתתפו בה בשני מבחני השיום המהיר, בהשוואה לתלמידים מקבוצת הביקורת אשר למדו ללא תוכנית ההתערבות.

3.3 הבדלים בין קבוצות המחקר במטלות הקריאה

התלמידים במחקר הנוכחי ביצעו שלוש מטלות הבחנות יכולת קריאה של מילים ושתי מטלות הבחנות את יכולת הקריאה של טקסט. בקריאת מילים נבחנה יכולת קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות (דיוק ושטף), ונבחנה רמת הדיוק של קריאת מילות תפל חסרות משמעות. בקריאת טקסט נבחנה היכולת של קריאת טקסטים מנוקדים ולא מנוקדים (דיוק ושטף). לוח 3 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונויות של ההישגים במטלות קריאה אלו, על פי קבוצות המחקר בתחילת כיתה ג'.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ההישגים בקריאה בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)

ערכי ניתוח השונות			התערבות ($n = 49$)		ביקורת ($n = 33$)		מבחני קריאה
η_p^2	p	F	SD	M	SD	M	
רמת המילה							
.00	.985	.00	21.18	41.51%	30.37	41.61%	דיוק קריאת מילים מנוקדות
.01	.334	.94	15.44	23.76%	14.94	20.43%	דיוק קריאת מילים לא מנוקדות
.00	.771	.08	18.53	33.79%	21.36	35.08%	דיוק קריאת מילות תפל
.02	.198	1.68	9.07	29.10	7.48	31.58	שטף קריאת מילים מנוקדות
.08	.012	6.57*	8.82	24.27	10.36	29.73	שטף קריאת מילים לא מנוקדות
רמת הטקסט							
.01	.545	.37	13.01	84.25%	8.29	85.81%	דיוק קריאת טקסט מנוקד
.01	.268	1.25	17.25	83.95%	9.34	87.63%	דיוק קריאת טקסט לא מנוקד
.02	.196	1.70	4.99	2.75	0.65	1.60	שטף קריאת טקסט מנוקד (שניות למילה בטקסט)
.03	.147	2.14	3.36	2.11	0.60	1.24	שטף קריאת טקסט לא מנוקד (שניות למילה בטקסט)

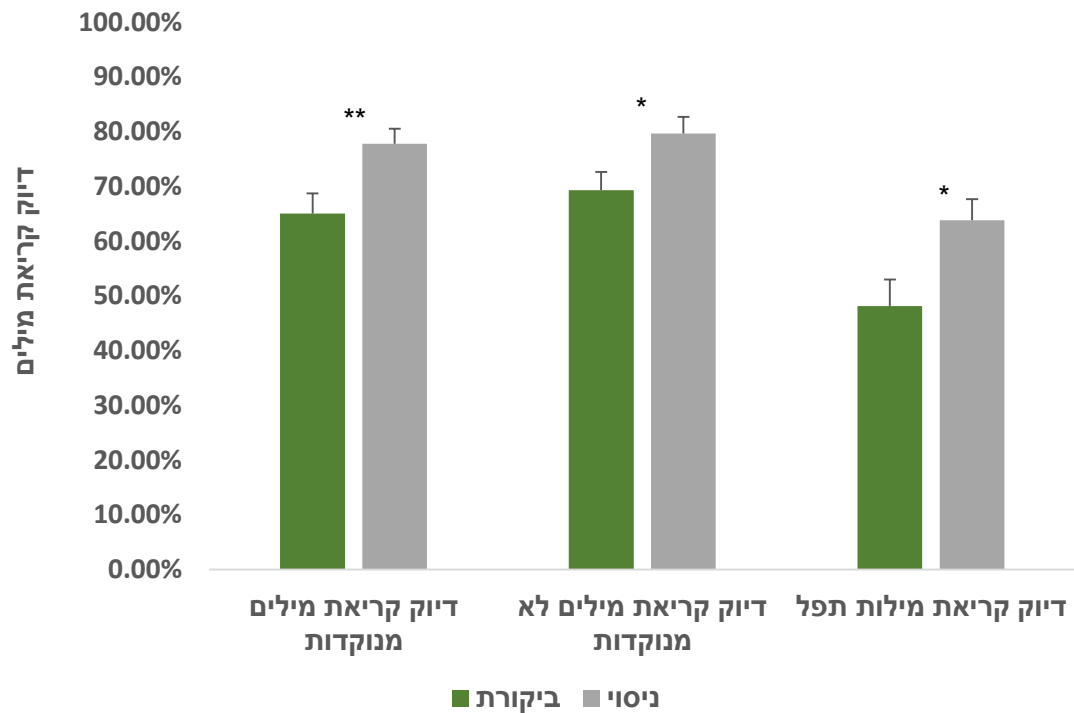
* $p < .05$

מלוח 3 עולה כי קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בשטף הקריאה של מילים לא מנוקדות. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בכיתה ג' במדדים האחרים ברמת המילה וברמת הטקסט. מבחני ניתוח שונות מסוג ANOVA נערכו לבחינת ההבדלים בהישגי התלמידים במטלות אשר לא נמצאו בהם הבדלים בין קבוצות המחקר בכיתה ג', וניתוחי ANCOVA נערכו לבחינת ההבדלים במדד השטף של קריאת מילים לא מנוקדות.

ממצאי ניתוחי השונות העידו כי גם לאחר שלוש שנים מההתערבות, יכולת הקריאה ברמת המילה וברמת הטקסט של תלמידים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות גבוהה במובהק בהשוואה לתלמידים אשר לא השתתפו בתוכנית. ממצא זה נכון לכל חמשת מדדי רמת המילה ולכל ארבעת מדדי רמת הטקסט.

תרשים 6 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של רמת הדיוק של קריאת מילים של שתי קבוצות

המחקר בכיתה ו'.

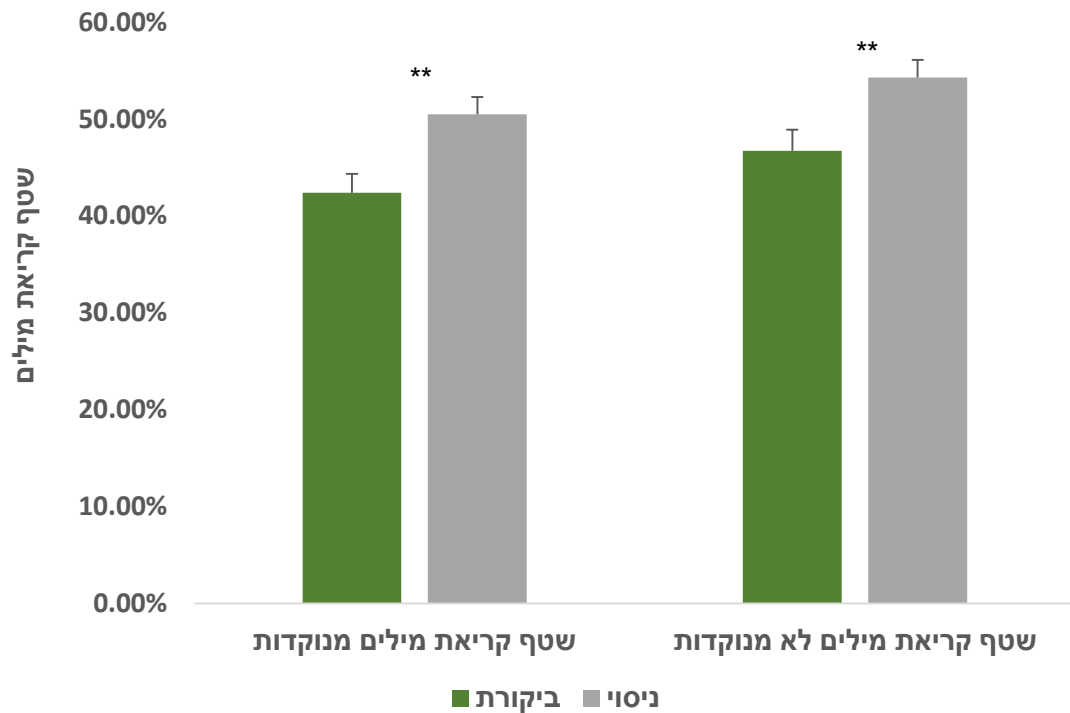


* $p < .05$, ** $p < .01$

תרשים 6: ממוצעים ושגיאות התקן של רמת הדיוק של קריאת מילים על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'

מתרשים 6 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים לרמת דיוק גבוהה יותר של קריאת מילים - מנוקדות, לא מנוקדות ומילות תפל.

תרשים 7 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של שטף קריאת המילים המנוקדות והמילים הלא מנוקדות של שתי קבוצות המחקר בכיתה ו'.



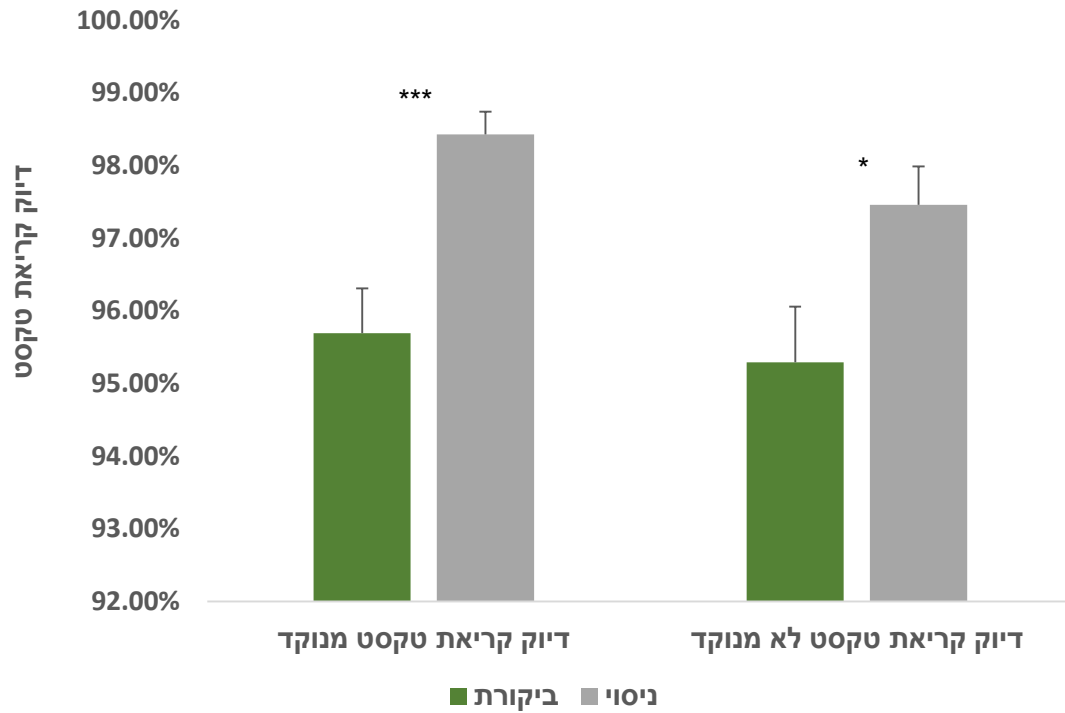
**** $p < .01$**

תרשים 7: ממוצעים ושגיאות התקן של שטף קריאת מילים על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'

מתרשים 7 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים לתפקוד שטף טוב יותר של קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות, בהשוואה לקבוצת הביקורת. ממצא זה נשמר גם לאחר פיקוח על שטף קריאת המילים הלא מנוקדות בכיתה ג' אשר נמצא שונה במובהק בין שתי קבוצות המחקר.

תרשים 8 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של רמת הדיוק של קריאת טקסט של שתי קבוצות

המחקר בכיתה ו'.

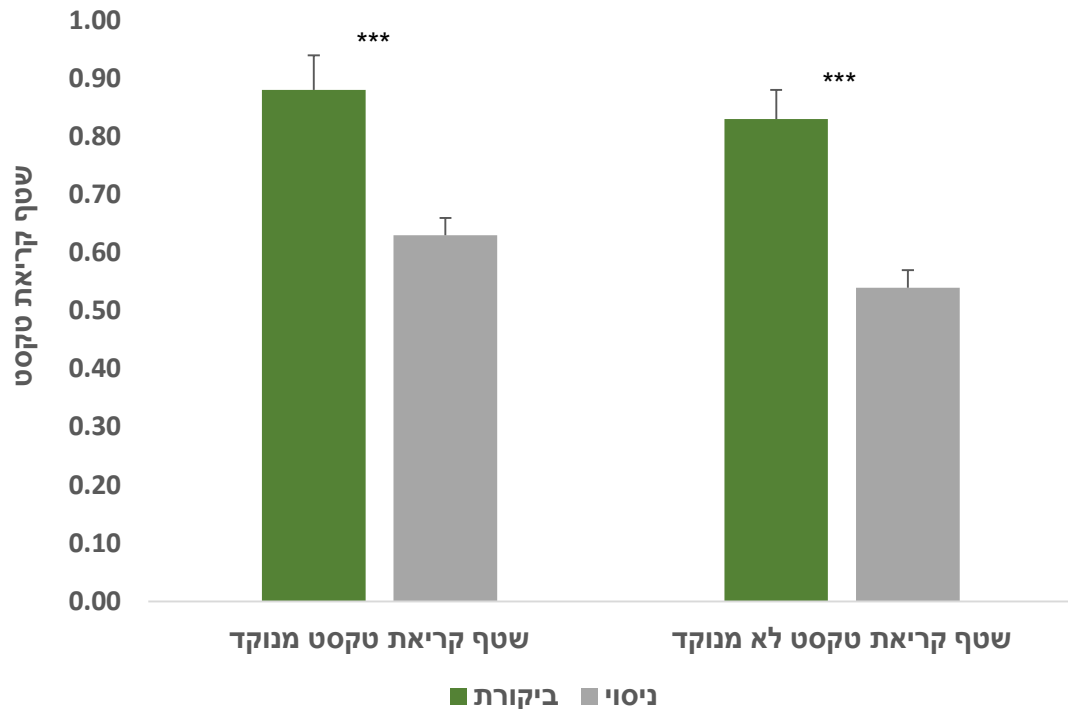


* $p < .05$, *** $p < .001$

תרשים 8: ממוצעים ושגיאות התקן של רמת הדיוק של קריאת טקסט על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'

מתרשים 8 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים לרמת דיוק גבוהה יותר של קריאת טקסט, הן מנוקד הן לא מנוקד.

תרשים 9 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של שטף קריאת טקסט מנוקד ולא מנוקד של שתי קבוצות המחקר בכיתה ו'.



*** $p < .001$

תרשים 9: ממוצעים ושגיאות התקן של שטף קריאת טקסט על פי קבוצות המחקר בכיתה ו'

מתרשים 9 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים לשטף רב יותר של קריאת טקסטים מנוקדים ולא מנוקדים בהשוואה לקבוצת תלמידי הביקורת.

3.4 הבדלים בין קבוצות המחקר בהבנת הנקרא

התלמידים במחקר הנוכחי ביצעו שתי מטלות הבוחנות את יכולת הבנת הנקרא שלהם: הבנת הנקרא של טקסט מנוקד והבנת הנקרא של טקסט לא מנוקד. לוח 4 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השוונות של ההישגים במטלות הבנת הנקרא על פי ההישגים של קבוצות המחקר בתחילת כיתה ג'.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השוונות של ההישגים בהבנת הנקרא בתחילת כיתה ג' על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)

ערכי ניתוח השוונות	התערבות ($n = 49$)		ביקורת ($n = 33$)		מבחני הבנת הנקרא			
	SD	M	SD	M				
η_p^2								
p								
F								
רמת המילה								
	.02	.191	1.74	23.27	40.41%	24.58	33.33%	הבנת הנקרא של טקסט מנוקד
	.05	.045	4.15*	28.02	48.64%	33.86	62.63%	הבנת הנקרא של טקסט לא מנוקד

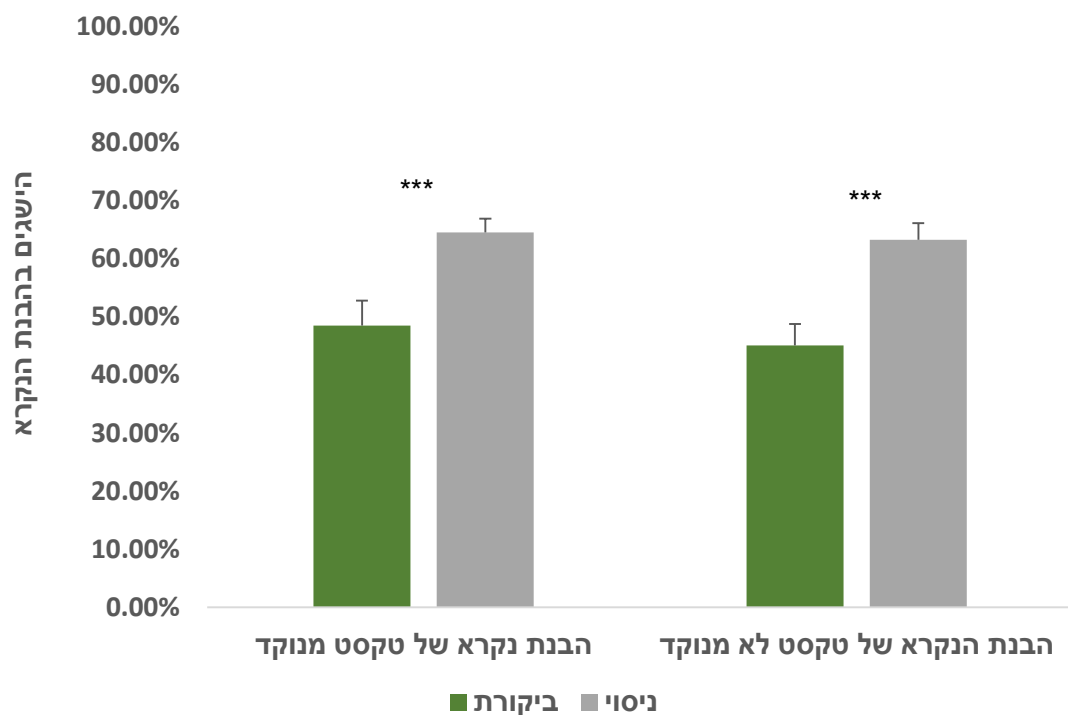
* $p < .05$

מלוח 4 עולה כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין קבוצות המחקר בהישגים במטלת הבנת הנקרא של טקסט לא מנוקד. על כן, נערך מבחן ניתוח שוונות מסוג ANOVA לבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר

בהישגים במטלת הבנת הנקרא של טקסט מנוקד וניתוח ANCOVA לבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר בהישגים במטלת הבנת הנקרא של טקסט לא מנוקד.

ממצאי ניתוחי השוונות העידו כי גם לאחר שלוש שנים מההתערבות, הישגיהם של תלמידים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות גבוהים במובהק מהישגיהם של תלמידים אשר לא השתתפו בתוכנית במטלות הבנת הנקרא.

תרשים 10 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות את יכולת הבנת הנקרא בכיתה ו'.



$***p < .001$

תרשים 10: ממוצעים ושגיאות התקן של הישגי התלמידים משתי קבוצות המחקר במטלות הבוחנות הבנת הנקרא בכיתה ו'

מתרשים 10 עולה כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר של התלמידים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות במבחני הבנת הנקרא, בהשוואה לתלמידים מקבוצת הביקורת אשר למדו ללא תוכנית ההתערבות. ממצא זה נשמר גם לאחר פיקוח על ההישגים במטלת הבנת הנקרא של טקסט עם מילים לא מנוקדות בכיתה ג' אשר נמצא שונה במובהק בין שתי קבוצות המחקר.

4. דיון ומסקנות

קריאה היא אחת המיומנויות החשובות ביותר העומדת בבסיס הלמידה ובפיתוח לומד עצמאי ושותף בחברה (Silinskas, Sénéchal, Torppa & Lerkkanen, 2020; Smart et al., 2017). מיומנות הקריאה מורכבת ודורשת משאבים רבים, בהם משאבים לשוניים, משאבים קוגניטיביים – ניהוליים ומשאבים רגשיים (Kim, Cutting & Scarborough, 2006; Cain & Oakhill, 2006; Schrank & Wendling, 2018). השגת שליטה בקריאה אינה נחלתם של כל התלמידים, ויש המתקשים בהשגת שליטה מלאה במיומנות זו. על אלה נמנים תלמידים השייכים למיצב הסוציו-אקונומי הנמוך, שלהם משאבים לשוניים וקוגניטיביים נמוכים, העומדים בבסיס יכולת זו (Chung et al., 2017; Saiegh-Haddad et al., 2020).

בשל חשיבות מיומנות הקריאה והיותה בסיס לתהליכים רבים של למידה ושל שותפות של הפרט בחברה, יש להשקיע בקידומה. תוכניות התערבות מגוונות נבנו במהלך השנים כדי לקדם מיומנות זו. בהן תוכניות שהתמקדו בהיבטים הלשוניים, בהיבט הפונולוגי, המורפולוגי והסמנטי של השפה, ובהן תוכניות ששילבו היבטים מטה-קוגניטיביים ורגשיים. עם התפתחות המחקר בתחום והבנת מגוון היכולות הנקשרות לקריאה (Kim, 2022), הולך וגובר הצורך בהתערבות המתחשבת במגוון מרכיבים – מגוון מרכיבים של המילה ברמה השפתית (Perffety, 2007; Tijms et al., 2020) ושילוב בין מיומנות קוגניטיביות, ניהוליות ורגשיות, לצד העבודה השפתית (Avramidis, Karapetsas, Gunzenhauser & Matthias Nückles, 2021; Stamoulis, 2018). גורם נוסף שיש להתחשב בו בבניית התערבות בקריאה הוא מאפייני השפה ומאפייני האורתוגרפיה של שפת הקריאה. קיימת שונות בין האורתוגרפיות, ועל אף מאפיינים גנריים למספר שפות, לכל שפה מאפיינים המיוחדים לה. למאפייני האורתוגרפיה השפעה מכרעת על רכישת הקריאה באותה שפה. משום כך, על תוכנית ההתערבות לשלב את מאפייני האורתוגרפיה בתוכנית העבודה. השפה העברית היא שפה הכוללת שתי מערכות כתיב: מנוקדת ולא מנוקדת. בעוד שהמערכת המנוקדת נושאת אופי שקוף יחסית ומייצגת כמעט בצורה מלאה את הפונמות בשפה, המערכת הלא מנוקדת היא מערכת עמומה בעלת דרגות חופש רבות (Share, 2004; Schiff, Katzir & Shoshan, 2012). הדבר מתבטא בעברית בעיקר בקבוצת אותיות אהו"י, הממלאות את התפקיד של הניקוד במערכת הלא מנוקדת - ייצוגן חסר ואינו עקבי (לוי שמעון, 2016). תופעה נוספת המקשה מאוד על העברית הלא מנוקדת היא תופעת ההומוגרפיות, שבה מילה אחת נושאת כתיב זהה אך הגייה שונה ומשמעות שונה (בר-און, 2012).

יוצא אפוא, כי על אף היותה של העברית שפה מורכבת ועשירה מבחינה מורפולוגית, ידע מורפולוגי של תבניות מילים ושורשים מסייע משמעותית אך אינו מספיק להשגת שליטה בקריאה. על כן, כדי לצלוח את תהליך לימוד הקריאה, יש צורך בשילוב היבטים מטה-קוגניטיביים וניהוליים כמו: עכבה, שימוש בזיכרון עבודה, גמישות מחשבתית ותהליכי תכנון ובקרה (Schiff et al., in press). מאפייני המורכבים של

האורתוגרפיה העברית, בפרט זו הלא מנוקדת, מזמנים כמעט בכל משפט מגוון אפשריות הדורשות הכרעה, שבבסיסה צריך להתרחש תהליך הדומה לפתרון בעיות. הבנת מורכבות זו וניסיון להתחקות אחר תהליכים שמבצעים קוראים תקינים, גם אם באופן לא מודע, הובילו את שיף ולוי שמעון (דו"ח מדען 2021) לפיתוח התערבות הכוללת היבטים לשוניים, מטה-קוגניטיביים וניהוליים בקריאה. התערבות זו מתחשבת באופי מערכת הכתיב בעברית על כל היבטיה. התערבות זו נבחנה בכתיב המנוקד ובכתיב הלא מנוקד בשפה העברית. נמצא כי התערבות זו יעילה בשיפור הישגי התלמידים באוריינות, בשפה, בקוגניציה ואף בשיפור תפקודים ניהוליים (Schiff et al., in print). השיפור של התלמידים גם בתפקודים הניהוליים מהווה הוכחה לכך שמורכבות הקריאה אינה רק קושי, אלא גם הזדמנות לשפר תפקודים גבוהים, תוך כדי התמודדות עם פתרון קונפליקטים בקריאה ועמימות בכתיב.

שני מחקרי בסיס אלו היוו מצע לפיתוח התערבות הכוללת גם את הכתיב המנוקד בשפה וגם את הכתיב הלא מנוקד ומשלבת בין היבטים שפתיים, מטה-קוגניטיביים וניהוליים. התערבות זו נחקרה כחלק ממחקר ארצי במימון לשכת המען הראשי של משרד החינוך (דו"ח מדען, שיף ולוי שמעון, 2021). מעבר לשילוב בין שתי מערכות הכתיב בשפה, ייחודה של ההתערבות במחקר זה הייתה גם בשילוב המורים בתהליך. בהתערבות זו הוכשרו המורים של כיתה ג' בתוכניות ההתערבות, והם אלו שלימדו את התלמידים המתקשים בקריאה בכיתותיהם. תוצאות ההתערבות הצביעו על שיפור משמעותי במדדי השפה, הקריאה, גם המנוקדת וגם הלא מנוקדת, הבנת הנקרא ותפקודים קוגניטיביים של תלמידי קבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת. כמו כן, הצביעו תוצאות המחקר על שיפור בידע, במודעות המטה-אסטרטגית בהוראת קריאה ובתחושת המסוגלות בהוראת קריאה של המורים שהשתתפו במחקר.

מחקר זה, הוא המשך למחקר הארצי שנערך בשנים 2019-2021 ותוצאותיו מפורטות בדו"ח מדען של שיף ולוי שמעון משנת 2021. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את השימור של ההישגים בקרב קבוצת התלמידים ששימשה כקבוצת ניסוי (בכיתה ג') לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות (בכיתה ו').

מחקרים מעטים בדקו את תוצאות ההתערבות לאורך זמן. מחקרים אלה מצאו שימור של הישגי הקריאה שנה מתום ההתערבות (Partanen et al., 2019) וארבע שנים מתום ההתערבות (Svensson, 2019). במחקר המשך הנוכחי (Follow-up) נבחן שימור ההישגים של התלמידים גם בתפקודי הקריאה וגם במיומנויות היסוד העומדות בבסיס הקריאה: היבטים לשוניים וניהוליים, שלוש שנים מתום ההתערבות.

במחקר המשך זה נטלו חלק 82 תלמידי כיתות ו' מתוכם 36 בנים (43.9%) ו- 46 בנות (56.1%). התלמידים נדגמו והוקצו לשתי קבוצות מחקר: קבוצת התערבות – קבוצה שהשתתפה בתוכנית ההתערבות של המחקר וכללה 49 ילדים (59.8%); וקבוצת ביקורת – קבוצה שהמשיכה ללמוד לפי תוכנית הלימודים הבית ספרית וכללה 33 תלמידים (40.2%).

לתלמידים בשתי קבוצות המחקר נערכו מבחנים בתחום השפה ובתחום הקריאה. בקריאה נבדקו התלמידים בדיוק ובקצב קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות, בדיוק ובשטף של קריאת טקסט מנוקד ולא מנוקד ובהבנת הנקרא. בתחום השפה נבחנו התלמידים במודעות הפונולוגית – תהליכי אנליזה וסינתזה; מודעות מורפולוגית – מבחן ריבוי, הבוחן את יכולת ריבוי שם העצם והתאמת התואר לשם העצם ברבים; מבחן תארים תוצאתיים, הבוחן את היכולת להפיק תואר תוצאתי על בסיס אותו שורש המוצג במשפט בבניין אחר בשפה; ומבחנים קוגניטיביים - מבחן שיום מהיר של ספרות ואותיות, מבחן הבוחן את יכולת השטף הסמנטי והפונולוגי ומבחן הבוחן את יכולת זיכרון העבודה.

מתוצאות המחקר עולה הבדל משמעותי בין קבוצת התלמידים שהשתתפה בהתערבות לפני שלוש שנים לבין קבוצת הביקורת שלא השתתפה בהתערבות. בתחום המודעות הפונולוגית נמצא הבדל מובהק ביכולת האנליזה הפונמית, ביכולת הסינתזה הפונמית וביכולת לבצע מניפולציות פונולוגיות במילים. בתחום המורפולוגי ניתן לראות כי תוכנית ההתערבות אשר ניתנה בכיתה ג' הובילה לאחר שלוש שנים להישגים גבוהים יותר של התלמידים אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות ביכולתם לפתור אנלוגיות מורפולוגיות ובהישגיהם במבחני ריבוי ותארים תוצאתיים. תוצאות דומות נצפו גם במדדים הקוגניטיביים. נמצא כי תלמידי קבוצת הניסוי שהשתתפו בתוכנית ההתערבות לפני שלוש שנים שימרו את ההישגים בהיבט הקוגניטיבי, והם עדיין שומרים על פער מובהק בהשוואה לקבוצת הביקורת. הפער נמצא ביכולת השיום (אותיות וספרות), ביכולת השטף (פונולוגי וסמנטי) ובתפקודי זיכרון העבודה. בכל מדדי הקריאה שימרו התלמידים בקבוצת ההתערבות את הפער שהושג לפני שלוש שנים, וכעת, גם בכיתה ו', לאחר שלוש שנים, נמצא פער מובהק בין קבוצת ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת שלא השתתפה בהתערבות. הפער נמצא ביכולת של התלמידים לדייק בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות ובקריאת מילות תפל, בקצב הקריאה של מילים מנוקדות ולא מנוקדות ובקריאת מילות תפל, בדיוק ובקצב בקריאת טקסט מנוקד ולא מנוקד וביכולת הבנת הנקרא.

אחת החוזקות של מחקר ההתערבות הוא בשימור ההישגים גם לאחר זמן, מה שמעיד על שינוי משמעותי שחוללה ההתערבות בתלמידים, המלווה אותם לאורך ההתפתחות. מתוצאות מחקר זה עולה כי הישגי התלמידים נשמרו לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. ההישגים מציגים פער משמעותי במדדי השפה - מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית; במדדי הקריאה - דיוק וקצב קריאת מילים מנוקדות, לא מנוקדות, מילות תפל וקריאת טקסט; וכן בהבנת הנקרא. עוד נמצא הבדל מובהק גם לאחר שלוש שנים במדדים הקוגניטיביים - יכולת השיום, השטף וזיכרון העבודה.

יש לציין במיוחד את יכולת התלמידים לשמר את השינוי שחל במדדי הקריאה המנוקדת. עם השנים, מכיתה ג' ואלך, השימוש בניקוד יורד והיצגיו מתכהים. על כן, תלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר

היסודי, ובוודאי תלמידי חטיבת ביניים, אינם שולטים בקריאה המנוקדת. נראה כאן, כי למרות תופעה זו, תלמידי קבוצת הניסוי שהשתתפו בתוכנית התערבות רב-רכיבית שפתית וניהולית בעברית הצליחו לשמר פער גם בקריאה המנוקדת בהשוואה לקבוצת הביקורת.

עוד חשוב להדגיש את שימור הפער במדדים הקוגניטיביים. כבר במחקר המקור הודגש ההישג של שיפור במדדים קוגניטיביים בעקבות ההתערבות בקריאה, על אף שלא נעשתה על מדדים אלה עבודה ישירה. מחקר המשך זה מוכיח כי ההישג נשמר גם לאורך זמן, דבר המעיד על יציבותו.

תוצאות המחקר מחזקות את נחיצות ההתערבות המשלבת היבטים שפתיים וניהוליים בקריאה על מצע שתי מערכות הכתיב בעברית, מנוקדת ולא מנוקדת, בכיתה ג' המתאפיינת במעבר בין סוגי מערכות הכתיב. התערבות זו מסייעת בשיפור ההישגים של הקריאה, לרבות הבנת הנקרא, כפועל יוצא מהשיפור בקריאה. השיפור ניכר בהישגים בשפה ובתפקודים הקוגניטיביים, כפי שהם באים לידי ביטוי ביכולות השיום, השטף וזיכרון העבודה. השיפור בהישגים נשמר לאורך זמן, שלוש שנים מתום ההתערבות. שילוב היבטים לשוניים וניהוליים בהתערבות בקריאה מחזק את המיומנויות העומדות בבסיס יכולת הקריאה וגורם לשינוי מבני בתהליך הלמידה הכולל. עובדה זו מאפשרת את עמידותו גם עם העלייה בגיל, במורכבות הקריאה וברמות הטקסטים והדרישות העולות מהם.

חלק ב': מחקר אורך לבדיקת ההשפעה של הכשרה מקצועית בהתערבות רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הידע, המודעות המטה-אסטרטגית בהוראה ותחושת המסוגלות של מורי כיתה ג' (לאחר שלוש שנים)

תקציר מנהלים

למומחיות המורים השפעה מכרעת על קידום הישגי הקריאה של תלמידיהם. מומחיות המורים באה לידי ביטוי בידע שלהם על תהליך הקריאה, לרבות ידע מטה-אסטרטגי בהוראת קריאה ותחושת המסוגלות שלהם לשפר תהליכי קריאה, גם בקרב תלמידים עם קשיים.

פיתוח מקצועי של מורים הוא כלי משמעותי לשיפור מדדי הידע, המודעות המטה-אסטרטגית בהוראת קריאה ותחושת המסוגלות. בחלק מן המודלים לפיתוח מקצועי, מודגש הצורך ללוות את המורים בזמן ההכשרה ולספק הדרכה צמודה, המדגימה את התיאוריות במסגרת הכיתה/קבוצת התלמידים.

המורים האמונים על הוראת הקריאה בארץ הם מורי כיתות א'-ב', בעוד שתהליך הקריאה והצורך בקידום שטף קריאה נמשך גם לאורך כל שנות בית הספר היסודי. זאת ועוד, בכיתה ג' עוברים התלמידים בהדרגה מהכתיב המנוקד לכתיב הלא מנוקד. מעבר זה מעניק תוקף נוסף לצורך להמשיך ולאמן קריאה, ולצורך להכשיר את המורים גם מכיתות ג' ומעלה בפיתוח מיומנות חשובה זו.

ממחקר ארצי שערכו בארץ שיף ולוי שמעון (דו"ח מדען, 2021) במימון לשכת המדענית הראשית ובשיתוף הפיקוח על הוראת העברית, הוכשרו מורות כיתות ג' בהוראת קריאה לתלמידים מתקשים. הכשרה זו נבנתה בזיקה לאופי המיוחד של האורתוגרפיה העברית ולשלב המעבר מקריאה מנוקדת לקריאה לא מנוקדת. מחקר זה השווה בין קבוצת מורות שהכשרתה הסתכמה בהשתלמות לבין קבוצת מורות שהשתתפה בהשתלמות, ובנוסף גם קיבלה ליווי. הליווי כלל: מפגשי הדרכה בבית הספר; מודלינג להוראת הקריאה; תצפית; ומשוב למורה בשימוש בכלים שנלמדו. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור משמעותי גם בידע, גם במודעות המטה-אסטרטגית בהוראת קריאה וגם בתחושת המסוגלות של המורות בהוראת קריאה לתלמידים עם קשיים. השיפור ניכר בשתי קבוצות ההתערבות (מורות שהשתתפו בהשתלמות ומורות שהשתתפו בהשתלמות+ליווי) בהשוואה לקבוצת הביקורת של מורות שלא הוכשרו בתחום כלל. נמצא פער מובהק לטובת קבוצת המורות שקיבלה ליווי צמוד בבתי הספר. מדדי המורות נבחנו באמצעות שאלונים שפותחו ותוקפו לצורך המחקר על ידי שיף, לוי שמעון ולוי (2019).

אחד היתרונות המשמעותיים בהתערבות בקרב מורים הוא היכולת למנף את השיפור במיומנות המורה גם בהוראת הקריאה לאורך השנים וגם להוראה בכלל, בתחומי תוכן נוספים מעבר לתהליכי קריאה.

מכאן, ששיפור במיומנות ההוראה של המורה היא נכס יקר למערכת, והוא ניתן להכפלה בכמות התלמידים שיפגוש ובכמות השנים שילמד.

מטרתו של מחקר ההמשך הנוכחי (Follow-up) היא לבחון את השימור של השיפור בקרב המורות שהשתתפו בהתערבות לאחר שלוש שנים. השיפור נבדק באמצעות שאלונים לבחינת הידע של המורות במיומנות הקריאה, במודעות המטה-אסטרטגית שלהן ובתחושת המסוגלות שלהן בהוראת קריאה לתלמידים עם קשיים. עוד מבקש מחקר זה לבחון את ההטמעה של השינוי שחל במורות, דרך תפיסות המורות ויכולת השימוש שלהן בידע בשיעורים מתחומים אחרים, לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. לשם בחינת מדד עומק זה נערכו בקרב המורות ראיונות ותצפיות שנותחו ניתוח איכותני.

במחקר נטלו חלק 68 מורות שהשתתפו בתוכנית ההכשרה בקריאה. המורות במחקר הנוכחי חולקו לפני שלוש שנים לשתי קבוצות: קבוצת מורות אשר השתתפה בהשתלמות עם ליווי של מדריכות; וקבוצת ביקורת שלא השתתפה בהשתלמות.

כלי המחקר כללו שאלונים הבוחנים את ידע המורות בקידום קריאה, את תחושת המסוגלות שלהן בקידום קריאה ואת היכולת המטה-אסטרטגית שלהן בהוראת קריאה. בנוסף, כלל המחקר שני כלים איכותניים: ראיונות עומק ותצפיות.

מתוצאות המחקר עולה כי המורות מקבוצת ההתערבות דירגו את מידת הידע שלהן על תהליך הקריאה, את מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית שלהן בהוראת קריאה ואת מידת המסוגלות העצמית שלהן בהוראת קריאה כגבוהה יותר בהשוואה לקבוצת המורות מקבוצת הביקורת.

ניתוח הראיונות מעלה את החשיבות הרבה שמייחסות המורות לקידום קריאה בכיתה ג', תוך מתן סיבות ועוגנים לכך, ותוך הבחנה ברורה ומקצועית בין קידום קריאה בכיתה ג' לבין הוראת קריאה בכיתות א'-ב'. עוד מעלה הניתוח קשת רחבה של ידע ויכולות שהמורות רואות בהם בסיס ליכולתן לקדם קריאה. הבולטים שבהם הם ידע וכלי אבחון וטיפול בהיבט הלשוני; יכולות ניהוליות שהבולטת בהן היא יכולת הגמישות; ויכולות רגשיות - גם של המורה עצמה (כמו מוטיבציה ומסוגלות) וגם שילוב היבטים רגשיים בהוראה של התלמידים. שלושה היבטים אלה: הלשוני, הניהולי והרגשי באו לידי ביטוי בתהליך ההכשרה, עמדו במוקד תוכנית ההתערבות והפכו להיות חלק מתפיסות ופעולות המורות בקידום הקריאה בקרב התלמידים.

מניתוח התצפיות עולה כי המורות משתמשות בהיבטים ניהוליים לקידום שטף הקריאה, כגון גמישות מחשבתית, בקרה בקריאה ותהליכי ארגון. בולט במיוחד השימוש בתפקוד הניהולי עכבה, בעת הוראת תלמידים המתקשים בקריאה. כמו כן בולט השילוב של תהליכי ההבנה בעת עבודה על שטף קריאה, מעבר

לעבודה על רמת הפענוח הגרפו-פונמי. כמו כן, ניכר כי המורות מתווכות לתלמידים מסוגלות בקריאה. לצד זאת, המורות אינם נוטות ללמד את התלמידים להשליך מהאסטרטגיה והידע הנלמדים במהלך לימוד הקריאה לסיטואציות מתחומים אחרים.

מחקר זה מדגיש את החשיבות של הכשרת מורים בהוראת קריאה הכוללת השתלמות + ליווי. מן המחקר עולה כי הכשרה זו משפרת את הידע של המורים באשר למיומנות הקריאה, את המודעות המטה-אסטרטגית של המורים בהוראת קריאה ואת תחושת המסוגלות של המורים בהוראת קריאה לתלמידים מתקשים, גם לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. רכיבים אלה באים לידי ביטוי גם בתפיסות המורים וגם בהוראה שלהם בפועל. כלומר, נמצא כי שלושה מדדים אלה משפיעים על מומחיות המורה, והם קשורים בקשר הדוק להישגי התלמידים. מדדים אלה הצליחו להשתמר ובוודאי לתת אותותיהם במלאכת הוראת הקריאה בפועל, גם לאחר שלוש שנים מתום ההכשרה.

1. סקירת ספרות

1.1 מורים בהוראת קריאה

למורים השפעה משמעותית על הישגי הקריאה של תלמידיהם (Blair, Rupley, & Nichols, 2007;)
1999, Taylor et al., Snow, Burns & Griffin 1998; Moats, 1994; Denton & Mathes, 2003;) ויש אף
הטועים כי השפעתו של המורה גדולה מכל השפעה של גורם בית ספרי אחר (Darling-Hammond & Ball)
2002, Rowan Correnti & Miller, 1998). מקורה של השפעה זו היא בהוראה טובה ואיכותית ותלויה
במומחיות המורה (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Kim, Dar-Minrod & McCann, 2018)
(Toste, Filderman & Didion, 2020).

מומחיות המורה כוללת מספר משתנים: ידע אודות מיומנות הקריאה (Depaepe, Verschaffel &)
2009, Phelps, Kelchtermans, 2013), הן ברמה התיאורטית הן ברמה המעשית (Snow et al., 2007);
שימוש בהיבטים מטה-קוגניטיביים בלימוד קריאה למתקשים (Pratt & Martin, 2017); ותחושת מסוגלות
בקידום הקריאה (Sharp, Brandt, Tuft & Jay, 2016). מכאן, כי מורה בעל ידע מבוסס בתחום הקריאה,
המשתמש בהיבטים מטה-קוגניטיביים בהוראת הקריאה ובעל מסוגלות גבוהה להוראת קריאה יצליח לקדם
את קריאת התלמידים באופן משמעותי, בפרט של אלה המקשים (Pratt & Martin, 2017; Shechter et al.,)
(2018; Share & Levin, 1999).

למרות חשיבות הידע של המורים בהוראת קריאה ובקידום תלמידים המתקשים בקריאה, מחקרים
מוכיחים כי חסר למורים ידע בתחום: ידע באשר למיומנות שפתיות ואורייניות הדרושות ללימוד קריאה
ביעילות (Washburn &) (Moats, 1994; Piasta et al., 2009; Porter et al., 2022), כגון מודעות מורפולוגית ()
(Mulcahy, 2019); ידע הנוגע לאבחון קשיים (Juhkam, Soodla & Aro, 2022); ידע פדגוגי לקידום מיומנויות
אורייניות (Moats, 1994; Piasta et al., 2009; Stark, Snow, Eadie, & Goldfeld, 2016); וידע הדרוש
לקידום תלמידים מתקשים בשטף קריאה (Juhkam, Soodla & Aro, 2022), כגון התאמת ההתערבות
המדויקת בקריאה לתלמידים המתקשים (Lafferty, 2021). כך עולה גם באשר להיבט המטה-קוגניטיבי
ושילובו בהוראת הקריאה. מורים אינם מתכננים את ההוראה שלהם (Ozturk, 2016, 2017) ואינם משלבים
מיומנויות מטה-קוגניטיביות בהוראה בכיתה (Perry et al., 2008; Kerndl & Aberšek, 2012). מכאן
שתלמידים המתקשים בקריאה ימשיכו להתקשות אם מוריהם לא יהיו בקיאים בהוראה איכותית מבוססת
מחקר (Toste, Filderman & Didion, 2020).

אחד הצעדים המשמעותיים בשיפור הישגי הקריאה של תלמידים הוא **פיתוח מקצועי של המורים**
(Piper, Simmons Zuilkowski Dubeck & Didion, 2020; Didion, Toste & Filderman, 2020). פיתוח
מקצועי זה צריך לכלול **הקניה של ידע** בקידום קריאה למתקשים (Fisher & Frey, 2015; Fisher et al.,)

(Pratt & Martin, 2017; 2011; Ness, 2014, 2016), בכלל זה ידע מפורש באשר למבנה השפה בהיבט הפונולוגי, הפונטי והמורפולוגי (Wong-Brady & Moats, 1997; Moats, 1994; Snow et al., 1998, 2005), המסייע בקידום תלמידים מתקשים בקריאה (Shechter; Katzir et al., 2012), (Fillmore & Snow, 2000), 1999, 2018; Share & Levin, et al., למשל, מחקר התערבות שכלל סדנה בת ארבעה ימים אשר עסקה בהקניית ידע במבנים שפתיים קידם את הידע של המורה בתחום. ידע זה נשמר בבחינה מחודשת שנערכה לאחר שנה (Goldfeld et al., 2021) והוביל לשיפור משמעותי של הישגי הקריאה של תלמידיו (Didion, 2019; Paige et al., 2020; Toste & Filderman).

במסגרת הקניית הידע כחלק מהפיתוח המקצועי, מדגיש המחקר הנוכחי את הצורך בשילוב בין ידע תיאורטי לבין ידע מעשי. מחקרם של סווארוז ועמיתים (Suarez et al., 2018) בחן האם מורים בבית ספר יסודי מיישמים המלצות העולות ממחקרים. דפוסי ההוראה של המורים נותחו באמצעות תצפיות וצילומים. נמצא כי רצף הפעולות של המורים לא הלם את השלב ההתפתחותי של התלמידים, וכי פחות מ-50% מפעולות המורים היו בהתאם להמלצות (NRP (National Reading Panel), בהן חיזוק שטף קריאה במגוון רמות ידע.

משתנה נוסף המרכיב את מומחיותו של המורה בהוראת קריאה הוא **הכוונה מטה-קוגניטיבית בהוראה** (Hartman 2001; Ozturk, 2017a; Pratt & Martin, 2017; Veenman et al., 2006). הוראה מטה-קוגניטיבית מפורשת דורשת המללה של החשיבה, משוב מובנה והקניה מפורשת של מיומנויות מטה-קוגניטיביות (Ozturk, 2017a). הקניה מפורשת של מיומנויות מטה-קוגניטיביות במהלך הקריאה מסייעת להבנה עמוקה יותר של התלמידים על תהליך הקריאה ובקרת הקריאה (Afflerbach, Cho, Kim, Crassas, 2008; Doyle, 2013; Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). כך מצליחים התלמידים לזהות ולתקן טוב יותר טעויות בקריאה (Afflerbach et al., 2008; Afflerbach et al., 2013). בנוסף לכך, הם מפתחים מיומנויות של ויסות עצמי בקריאה (Forbes, Popard & McBride, 2004; Lee & Schmitt, 2014) וניכר שיפור משמעותי בהישגי הקריאה שלהם (Pratt & Martin, 2017).

מכאן שפיתוח מקצועי של מורים צריך לכלול ידע אסטרטגי ומטה-קוגניטיבי בהוראת קריאה (Pratt & Martin, 2016; Fisher & Frey, 2015; Fisher et al., 2011; Ness, 2014, 2016). בתוכנית לפיתוח מקצועי (Pratt & Martin, 2017) שנערכה בקרב מורים לכיתה א', כללו המפגשים סדנאות בנושא אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות בקריאה, כגון ויסות הקריאה הקולית והמללת התהליכים במהלך הקריאה. בתום התוכנית, נמצא שיפור משמעותי בקרב התלמידים במדדים של ויסות עצמי בקריאה ומודעות מטה-קוגניטיבית בקריאה.

גורם נוסף אשר עלה בספרות המחקר כתורם להוראת הקריאה הוא **תחושת המסוגלות העצמית של המורה** (Bandura, 1997; Eccles & Roeser, 1999). נמצא קשר משמעותי בין תחושת המסוגלות של

המורה לבין איכות ההוראה שלו. מורה בעל תחושת מסוגלות גבוהה מציג איכויות מובהקות בהוראה הבאות לידי ביטוי בעקביות רבה. לכך נלווים מסירות גבוהה לצורכי התלמידים, זיהוי קשיים וצרכים וצמצום פערים.

אחד האמצעים לקידום תחושת המסוגלות של המורים הוא תהליך הכשרה הכולל רכישת ידע ממוקד ועדכני (Bandura, 1986; Clark, 2020). במחקר התערבות שנערך במסגרת התמחות באוריינות (Nilsson, 2020), נכללו פגישות פנים אל פנים. במהלך חלקו המורים חוויות, הרהרו בלמידה חדשה, שאלו שאלות והתייחסו להתלבטויות שעלו במהלך ההכשרה. המורים למדו נושאים העוסקים באוריינות – התערבויות באוריינות, כתיבה בכיתה ותכנון וארגון תוכניות בתחום האוריינות. בתום ההתמחות, ניכרה עלייה מובהקת בתחושת המסוגלות העצמית של המורים בהוראת קריאה ובפיתוח אורייני.

הספרות מעידה על קשרים הדדיים בין שלושת המשתנים הללו. ככל שלמורה תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, הוראתו מאורגנת ומתוכננת (Kunnari et al., 2018); הוא מציג גמישות מחשבתית, פתיחות למתודות חדשות (Sharp, Brandt, Tuft & Jay, 2016) ולאסטרטגיות הוראה מגוונות (Martin, Sass & Schmitt, 2012). ולהיפך, פיתוח ידע מקצועי ושימוש עקבי באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות מקדמים את תחושת המסוגלות של המורה בהוראת הקריאה (Bandura, 1986; Clark, 2020; Nilsson, 2020; Pratt & Martin, 2017).

מן האמור לעיל, עולה הערך המשמעותי של פיתוח מקצועי של מורים בהוראת קריאה הכולל ידע עדכני, תיאורטי ומעשי, שיטות הוראה מטה-קוגניטיביות וחיזוק תחושת המסוגלות בהוראת קריאה, גם כתוצאה משתי יכולות אלה וגם כתנאי להן.

ישנם מודלים לפיתוח מקצועי של מורים אשר נבדלים זה מזה במרכיביהם – אורך ההכשרה, אינטנסיביות, ליווי של מומחה בתחום, מקום ההכשרה (מוסד, אקדמיה, בית הספר, או כיתת הלימוד לכשעצמה), תהליכי הדגמה, מתן משוב למורה ורמת האקטיביות של המורה בהכשרה. מחקרים מראים כי פיתוח מקצועי יעיל של מורה, המוביל לשיפור שיטות הוראה, צריך להיות עקבי, מתמשך, כולל למידה פעילה והטמעה בעבודה (Darling-Hammond et al., 2009; Desimone & Pak, 2017) ומשלב הדגמות של אסטרטגיות הוראה ותמיכת מומחה המשלב תהליכי משוב על דרכי העבודה (Darling-Hammond et al., 2017; Ehri & Flugman, 2018).

מודל הכשרה הכולל ליווי של מומחה בתוך כותלי בית הספר הוכח ביעילותו (Goldfeld et al., 2021). פיתוח מקצועי אשר כלל ארבעה ימי הדרכה בהוראת מיומנויות שפתיות (מודעות פונולוגית ומורפולוגית, תחביר ומבנה נרטיב), מפגשי הדרכה וביקורים בודדים של המומחה בכיתת הלימוד, הובילו

לשיפור מובהק בידע המורים, בהשוואה לקבוצת הביקורת. בדומה לכך, התערבות נוספת לפיתוח מקצועי (Nilsson, 2020) כללה **הקניית ידע** בתחום האוריינות במהלך שלושה קורסים – התערבויות אורייניות, כתיבה בכיתה, תכנון וארגון תוכניות אורייניות. התוכנית שילבה **ליווי בין כותלי בית הספר**, אשר כלל פגישות שבמהלכן חלקו המורים חוויות, הרהרו בלמידה חדשה, שאלו שאלות והציגו התלבטויות שעלו במהלך ההתמחות. תוכנית זו הובילה לתוצאות דומות.

ידוע כי פיתוח מקצועי משפר את הידע של המורים. אך נראה כי שיפור זה מוגבל ברמת השפעתו על הישגי התלמידים (Brown-Markussen et al., 2017), משום שידע של המורים הוא תנאי הכרחי אך אינו מספיק. כלומר, תלמידים ייתרמו מידע המורים רק אם הידע יתורגם להוראה יעילה בכיתה. מצב זה אינו שכיח (Arrow et al., 2019; Eadie et al., 2022). אחת מן הדרכים לתרגום הידע התיאורטי לשיטות הוראה ניתן לראות במחקר התערבות (Ehri & Flugman, 2018) אשר כלל **הקניית ידע למורה לצד הדגמה של מדריך מומחה**. ההדגמה של המומחה מקדמת את היישום של המורה הצופה בתוכן בכיתתו (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014). ממצאי מחקרים מעידים כי הכשרה זו, הכוללת הדגמה למורה הצופה, מובילה לשיפור משמעותי בתהליכי ההוראה האורייניים של תלמידים מתקשים בקריאה (Kennedy & Shiel, 2016; Meissel, Parr & Timperley, 2010). לצורך כך, טרם תחילת שנת הלימודים, השתתפו המורים בקורס להקניית ידע בהוראה של מודעות פונולוגית. במהלך שנת הלימודים, נפגש המורה עם מומחה להדרכה, ולאחר מכן לעבודה בכיתה. ההדרכה כללה בניית תוכנית עבודה ומערכי שיעור ושיח על קשיים שעלו ועל הפרקטיקות ליישום. בתחילת ההתערבות, הדגים המדריך בפני המורה בכיתה את הפרקטיקות, ובהמשך לימד אותן המורה, בעוד שהמדריך סייע בכיתה. במהלך ההתערבות דירגו המדריכים מדי חודש את המורים. מהדירוגים עלה שיפור במיומנויות ההוראה של המורים במודעות פונולוגית. בעקבות זאת, ניכר שיפור מובהק בהישגי התלמידים בקריאה.

כדי להפוך למורה בקיאה, בעל יכולות הוראה טובות, המורה זקוק גם להתנסות אינטנסיבית בכיתה. התנסות זו צריכה להתמקד בקידום יכולות ההוראה האורייניות ולכוון לשליטה בתוכן של תוכניות בקריאה. ראייה לכך הוא מודל נוסף של **פיתוח מקצועי יעיל כולל ליווי עקבי ומתמשך פנים מול פנים, הכולל שילוב של הדגמות של אסטרטגיות הוראה שמדגים מומחה בתחום הקריאה** (Didion, Toste & Filderman, 2020). חלקו של המודל כולל גם **משוב על דרכי ההוראה** (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). בדומה לכך, במחקרם של שארפ ועמיתים (Sharp, Brandt, Tuft & Jay, 2016) התקיימה התערבות לפיתוח מקצועי בתחום הקריאה, בקרב מורים בבית ספר יסודי, אשר כללה **הקניית ידע והדגמה** של דרכי עבודה בעזרת מומחה בתחום השפה. ההתערבות סייעה לקידום משמעותי של הידע המקצועי של המורים ושל תחושת המסוגלות שלהם. בהכשרה מספר שלבים: חלק ראשון כלל הקניית ידע למורים במיומנויות שיח

דבור, אוריינות מוקדמת, פונטיקה ודרכי הערכה; והחלק השני עסק בשטף, הוראת אוצר מילים, הבנה וקריאה בהקשר. במהלך הקורסים ניתנו מטלות לשם יישום דרכי הוראה אורייניות בבית הספר היסודי, כמו למשל קריאה מונחית בקבוצות קטנות. בנוסף, ניתנו הדגמות של המרצה, צפייה במורה בעת יישום דרכי ההוראה שנלמדו ומשוב מקדם למורה המלמד.

מחקרים על מודלים לפיתוח מקצועי של מורה בתחום הקריאה מראים כי פיתוח מקצועי יעיל, המקדם את הישגי התלמידים בקריאה, צריך לכלול מספר מרכיבים: הקניית ידע תיאורטי ומושגי; ליווי עקבי ומתמשך פנים מול פנים; שילוב של הדגמות; התנסות; ומשוב מקדם.

מחקרנו הקודם (דו"ח מדען, שיף ולוי שמעון, 2021) בחן את ההשפעה של פיתוח מקצועי למורים בהוראת קריאה על ידע המורים, על הידע המטה-אסטרטגי שלהם בהוראת קריאה ועל תחושת המסוגלות שלהם בהוראת קריאה. המחקר השווה בין פיתוח מקצועי שכלל השתלמות לבין פיתוח מקצועי שכלל השתלמות + ליווי בבתי הספר. הליווי כלל מפגש הדרכה, מודלינג וצפייה עם משוב למורים (לעיון במודל ההכשרה המפורט ראו שיף ולוי שמעון, 2021).

תוצאות המחקר העידו על שיפור משמעותי בהישגי המורים בידע על מיומנות הקריאה, בידע המטה-אסטרטגי בהוראת קריאה ובתחושת המסוגלות של המורים בהוראת קריאה, בכלל ולמתקשים בפרט.

2. שיטת המחקר

2.1 מטרת המחקר

מטרת מחקר ההמשך (Follow-up) היא לבחון את ההשפעה של הכשרה והתנסות בתוכנית רב-רכיבית לשיפור שטף קריאה על הידע, המודעות המטה-אסטרטגית בהוראה ועל תחושת המסוגלות של המורות בהוראת קריאה למתקשים לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. כמו כן בוחן המחקר את תפיסות המורות את הוראת קריאה ואת ביטוייה בהוראתם שלוש שנים מתום ההתערבות.

2.2 השערת המחקר

שיעורנו כי מורות שהיו שותפות להכשרה של התערבות בקריאה דרך היבטים שפתיים, ניהוליים ורגשיים ישמרו את הפער בידע, בהוראה המטה-אסטרטגית ובתחושת המסוגלות בהוראת קריאה למתקשים, גם לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. כמו כן שיעורנו כי פערים אלה יתנו אותותיהם בתפיסות המורות ובהוראה שלהן, וכי אלה יבואו לידי ביטוי בריאיון עומק ובתצפית בשיעוריהם.

2.3 משתתפים

במחקר נטלו חלק 68 מורות לתלמידים אשר השתתפו בהתערבות בכיתה ג'. המורות במחקר הנוכחי שויכו לפני שלוש שנים לשתי קבוצות: קבוצת מורות אשר השתתפה בהשתלמות עם ליווי של מדריכות; וקבוצת ביקורת שלא השתתפה בהשתלמות. קבוצת המורות אשר השתתפה בהשתלמות הכוללת ליווי של מדריכות כללה 38 מורות (55.9%). קבוצת המורות אשר לא השתתפה בהשתלמות ולימדה על פי תוכנית הלימודים השנתית הרגילה שימשה כקבוצת הביקורת וכללה 30 מורות (44.1%).

12 מתוך המורות שלקחו חלק בתוכנית ההתערבות לפני שלוש שנים השתתפו בראיונות עומק. 6 מתוכן השתתפו בשתי תצפיות מובנות בכיתותיהן.

2.4 כלי המחקר

במחקר זה שלושה סוגים של כלים למורות: שאלונים, ריאיון עומק ותצפית.

שאלונים

לצורך המחקר הנוכחי נבנו שלושה שאלונים לאוכלוסיית המורות: שאלון ידע בהוראת קריאה; שאלון הכוונה מטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה; ושאלון מסוגלות עצמית בהוראת קריאה. שלושה שאלונים אלו הועברו בקרב 101 המורות אשר נטלו חלק במחקר הנוכחי לפני שלוש שנים, ועל מדגם זה נערך הליך התיקוף הסטטיסטי, כפי שפורט בפרק הכלים של הדוח הקודם משנת 2021¹.

שאלונים למורות במחקר המשך²

שם המבדק ומטרתו	פירוט הכלי ואופן העברתו
שאלון ידע (שיף, לוי שמעון ולוי, 2019)	מטרת השאלון היא למדוד את רמת שליטתה של המורה בידע תיאורטי ובידע מעשי הדרושים לקידום קריאה. השאלון כולל 40 שאלות רב ברירה: שאלות בתחום השפתי (4 שאלות בפונולוגיה, 4 שאלות במורפולוגיה, 4 שאלות בתחביר); בתחום הניהולי (3 שאלות בבקרה, 4 שאלות בזיכרון עבודה, 7 שאלות בגמישות ו-4 שאלות בעכבה); בתחום הרגשי (3 שאלות) העומדות בבסיס הקריאה; שאלות בידע אלפביתי (3 שאלות); ושאלות בשטף הקריאה (4 שאלות). לכל שאלה ארבע תשובות אופציונליות. יש תשובה אחת נכונה. הציון בשאלון מחושב על פי מספר התשובות הנכונות.
שאלון לבדיקת הכוונה מטה-	מטרת השאלון היא למדוד את מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית של המורה בהוראת קריאה. השאלון כולל 15 היגדים: 6 היגדים הקשורים בתכנון; 4 היגדים הקשורים

¹ *ניתן לקרוא על תהליך פיתוח השאלונים ותיקופם בדו"ח מדען "התערבות פסיכו-פדגוגית לשיפור שטף הקריאה בקרב תלמידים מתקשים בכיתה ג' מן המיצב הסוציו-אקונומי הנמוך" (שיף ולוי שמעון, 2021)

<p>בניטור ; ו-5 היגדים הקשורים בבקרה. על המורה לסמן את מידת הסכמתה להיגדים אלו בסולם של 1-9. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של כלל היגדי השאלון נמצאה גבוהה מאד $\alpha = .98$ כמו גם מהימנות שלושת גורמיו : תכנון $\alpha = .95$; ניטור $\alpha = .96$; ובקרה $\alpha = .95$</p>	<p>קוגניטיבית בהוראת קריאה (שיף, לוי שמעון ולוי, 2019)</p>
<p>השאלון בוחן את מסוגלות המורות בהוראת קריאה. הוא כולל 11 היגדים : 5 המתייחסים להוראת קריאה בכלל ; ו-6 היגדים המתייחסים להוראת קריאה למתקשים בפרט. על המורה לסמן את מידת הסכמתה להיגדים אלו בסולם של 1-9. מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונבך של כלל היגדי השאלון נמצאה גבוהה מאד $\alpha = .95$ כמו גם מהימנות שני גורמיו : מסוגלות בהוראת מתקשים $\alpha = .90$; ומסוגלות כללית בהוראת קריאה $\alpha = .89$</p>	<p>שאלון מסוגלות (שיף, לוי שמעון ולוי, 2019)</p>

ריאיון עומק

חלק זה של המחקר נערך במתכונת איכותנית, על פי העקרונות הקונסטרוקטיביסטיים, אשר לפיהם אפשר ללמוד על התופעות הנחקרות משאלות שאלות וניתוח התשובות של האנשים המתנסים (Sherman & Webb, 2004; Guba & Lincoln, 1998; Thornberg, Keane & Wójcik, 2023).

לצורך המחקר נבנה ריאיון עומק, חצי מובנה, שכלל מספר שאלות בסיסיות המתייחסות לתפיסות ולידע של המורות, באשר לשיפור שטף קריאה בכיתות ג'. הריאיון כלל שאלות על הצורך לקדם קריאה בכיתה ג', על הצרכים של המורות כדי להצליח במשימה זו ועל הפעולות בפועל בקידום קריאה בכיתותיהן. השאלות בריאיון כוונו לתפיסות המורות ולמעשי ההוראה שלהן בפועל בקידום קריאה. חלק מהשאלות היו שאלות השלכתיות, שאפשרו למורות לצאת מנקודת המבט האישית ולהשתחרר מכובד האחריות שמטילה עליהן סוגיה זו (נספח מספר 1).

תצפיות

במסגרת מחקר ההמשך, נערכו תצפיות בשש מורות שהשתתפו בהתערבות – שתי תצפיות בכל מורה. מטרת התצפיות הייתה לבחון את ביטויי ההכשרה בהוראת המורה. המורות נצפו מלמדות תלמידים המתקשים בקריאה. בנוסף, התצפית נערכה על ידי דמות חיצונית ולא על ידי המדריך שהעביר את ההכשרה, כדי לא לפגוע באובייקטיביות של הצופה (Domitrovich et al., 2009; Downer et. al., 2009). התצפית נותחה בהתאם לרכיבי ההכשרה – ידע מטה-לשוני וידע מטה-אסטרטגי בהוראת קריאה בכתב המנוקד והלא מנוקד למתקשים.

קיימים מגוון כלים להערכת מורים והערכת השימוש שלהם בפרקטיקות בכיתה (Cantrell, 2013; Danielson, 2013; Pianta et al., 2008). התצפית במורים תפסה זה מכבר מקום בולט בתחום הערכת מורים ובקידום תהליכי ההוראה ברחבי העולם (O'Leary & Savage, 2020).

מטרת התצפית היא איסוף נתונים בזמן ובמקום שבו מתרחשת התופעה הנבדקת (O'Leary, 2020). התצפית מספקת מידע באשר ללמידה המתקיימת בכיתה (Yusrina & Bina, 2020) ובאשר לאיכות ההוראה של המורים, כגורמים המשפיעים על הישגי התלמידים. התצפית מספקת משוב למורים על ההוראה שלהם, תורמת לשיפור הכשרת המורים, וכך משפיעה על הישגי התלמידים (Pianta & Hamre, 2009).

מסקירה של מחקרים שנערכה כדי לאתר תצפיות של מורים המלמדים בתחום האוריינות, עולות מספר תצפיות בולטות. הראשונה היא תצפית של אהרי ופלוגמן (Ehri & Flugman, 2018) להערכת יישום תוכנית הכשרה בתחום המודעות הפונולוגית. התצפית בחנה את כישורי המורה ללמד חמש יכולות: (א) הגייה מדויקת של צלילים; (ב) הכרת צלילים חדשים; (ג) איות מילים; (ד) עבודה על כתב יד; (ה) הוראת כללי כתיב. הסולם לניקוד פעולות המורה נע בין 1 נמוך ל-5 גבוה.

תצפית בולטת נוספת נקראת Teachers' Instructional Practices- TIP (Carlisle et al., 2011), אשר מטרתה איסוף מידע על פרקטיקות ההוראה, שבהן משתמשים המורים בכיתה במסגרת הכשרה בהוראת קריאה. התצפית כללה שבעה רכיבים: 1. למידה קוהרנטית; 2. אסטרטגיות, משאבים וטכנולוגיות המקדמות את הלמידה; 3. סביבת למידה מכבדת ומאורגנת; 4. התנסויות למידה מאתגרות וקפדניות; 5. למידה אינטראקטיבית ומתחשבת; 6. פתרון בעיות יצירתי ותרבותי; 7. ניטור, הערכות ופידבק המעניק הנחיות ועדכונים על הלמידה. הכלי מורכב מסולם בין 5 נקודות (1- דורש שיפור, 3- מספק, 5- למופת).

מסקירת ספרות לשם איתור תצפיות הבודקות את יכולת המורה בהוראת קריאה לתלמידים המתקשים בקריאה, לא נמצאה תצפית הבודקת יכולת ספציפית זו בזיקה ליכולות לשוניות (Paige et al., 2020; Didion et al., 2019) ויכולות מטה-אסטרטגיות (Pratt & Martin, 2017), הדרושות להוראת קריאה בקרב תלמידים המתקשים בקריאה.

במחקר ההמשך הנוכחי נערך שימוש בתצפית כדי לבדוק את יישום ההכשרה בהוראה בכיתה. התצפית מורכבת מרכיבי ההכשרה הרב-רכיבית שהוקנו למורות בהוראת קריאה לתלמידים המתקשים בקריאה (יכולות לשוניות, ניהוליות ורגשיות). רכיבי התצפית נבנו בהלימה לרכיבי השאלונים למורות וכללו: רכיבים **מטה-אסטרטגיים** בהוראה על רקע קידום שטף הקריאה (מטרת השיעור, ארגון השיעור, הקניה מפורשת של האסטרטגיה, מתן משמעות לאסטרטגיה, העברת האסטרטגיה לתחומים נוספים, גמישות מחשבתית, עכבה ומשוב לתלמיד); פיתוח תהליכים **ניהוליים** בקרב התלמידים על ידי המורה (עכבה, בקרה, המללה וגמישות מחשבתית); ושימוש ב**פרקטיקות לשיפור שטף הקריאה** (הקניית ידע לשוני, קריאה חוזרת ושילוב תהליכי הבנת הנקרא בשטף הקריאה). בנוסף, ניתן ייצוג להיבט **הרגשי** בהוראת תלמידים עם קשיי קריאה (חיזוק תחושת מסוגלות בקריאה

ושילוב משחק בהוראה). ניקוד פעולות המורות נוקדו לפי סולם שנע בין 0-3 : 0 - התנהגות שכלל לא נצפתה ; 1 - התנהגות שנצפתה באופן חלקי ; 2 - התנהגות שנצפתה במלואה. סוכמו הנקודות שקיבלו המורים בכל רכיב, ונערכה השוואה בין הרכיבים בהוראה : רכיבים מטה-אסטרטגיים ; פיתוח תהליכים ניהוליים ; שימוש בפרקטיקות לשיפור שטף קריאה ; וייצוג להיבט הרגשי בהוראת הקריאה.

3. תוצאות

3.1 שאלונים

טרם בחינת ההבדלים בין קבוצות המורות (קבוצת ההתערבות, קבוצת הביקורת) בידע הנוגע לתהליך הקריאה, במידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ובמידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, נערכו מבחני Shapiro-Wilk לבחינת ההתפלגות הנורמלית של כלל המשתנים התלויים, בקרב כל אחת מקבוצות מחקר ההמשך הנוכחי. נמצא כי חלק מהמשתנים התלויים אינם מתפלגים נורמלית. כדי לבחון האם קיימים הבדלים בין קבוצות המורות בידע הנוגע לתהליך הקריאה, במידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ובמידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, שלוש שנים לאחר ההתערבות, נערכו ניתוחי שונות מסוג ANOVA חד כיווני. המשתנה הבלתי תלוי הוא קבוצות המחקר. המשתנים התלויים הם ידע המורות הנוגע לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט. במשתנים התלויים אשר לא התפלגו נורמלית, נבחנו ההבדלים במדדי המחקר בין שתי קבוצות המורות באמצעות ניתוח א-פרמטרי מסוג Mann-Whitney. ניתוח זה אינו מניח התפלגות נורמלית של מדדי המחקר ובוחר את ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר. נמצאה התאמה מלאה בין ממצאי הניתוחים הפרמטריים לבין ממצאי הניתוחים הא-פרמטריים באשר לרמת המובהקות של התוצאה. על כן, לצורך נוחות הצגת הממצאים, יוצגו הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות אשר נמצאו בעריכת הניתוחים הפרמטריים במקום ממוצעים וסכומי הדירוגים הנהוגים בדיווח ממצאים א-פרמטריים (Mean or sum of ranks).

בנוסף, ראוי לציין כי טרם בחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר בידע הנוגע לתהליך הקריאה, במידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ובמידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, נבחנו האם קיימים הבדלים בין הקבוצות במשתנים אלו בזמן מדידת הבסיס הראשונה, הקודמת לתחילת הליך ההתערבות, שלוש שנים קודם לכן. במדדים שבהם לא נתקיימו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בנקודת הבסיס, נערך ניתוח שונות מסוג ANOVA לבחינת ההבדלים בין הקבוצות במדד הדומה, אשר נמדד שלוש שנים לאחר החלת ההתערבות. במדדים שבהם נתקיימו הבדלים

מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר בנקודת הבסיס, נערך ניתוח שונות מסוג ANCOVA לבחינת ההבדלים בין הקבוצות בממד הדומה, אשר נמדד שלוש שנים לאחר החלת ההתערבות, תוך פיקוח על מדד זה כפי שנמדד טרם ההתערבות.

כאמור, המורות נבחנו באמצעות שלושה כלי מחקר. הראשון הוא שאלון ידע הנוגע לתהליך הקריאה. השני הוא שאלון מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית המורכב משלושת הגורמים: תכנון; בקרה והערכה; וניטור. השלישי הוא שאלון מסוגלות עצמית בהוראת קריאה, המורכב משני גורמי המסוגלות העצמית - בהוראה כללית ובהוראה של מתקשים. לוח 5 מציג על פי קבוצות המחקר את הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות הנוגע לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט.

נערכו ניתוחי שונות מסוג ANOVA חד-כיוניים לבחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המורות בידע הנוגע לתהליך הקריאה, במידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ובמידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, טרם החלת ההתערבות. ניתוחים אלה העידו כי קיימים הבדלים מובהקים בין הקבוצות. באופן ספציפי יותר, טרם ההתערבות, לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות במידת הידע הנוגע לתהליך הקריאה. עם זאת, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית מסוג ניטור ומידת המסוגלות העצמית של המורות (הן הממד הכללי הן שני גורמי השאלון) נמצאו גבוהות יותר טרם ההתערבות, בקרב מורות אשר השתייכו לקבוצת הביקורת בהשוואה לקבוצת ההתערבות. כמו כן, ראוי לציין כי ההבדל בין שתי קבוצות המורות במידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית, כפי שנמדדה בממד הכללי של כלל היגדי השאלון, קרובה למובהקות סטטיסטית ($p = .056$). על כן, גם באשר לממד זה שבו נמצא כי ההבדלים כמעט מובהקים, הוחמר אופן עיבוד הנתונים ונערך פיקוח על מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית של המורות (מדד כללי) טרם ההתערבות. לוח 5 מציג על פי קבוצות המחקר את הממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות הנוגע לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, טרם ההתערבות.

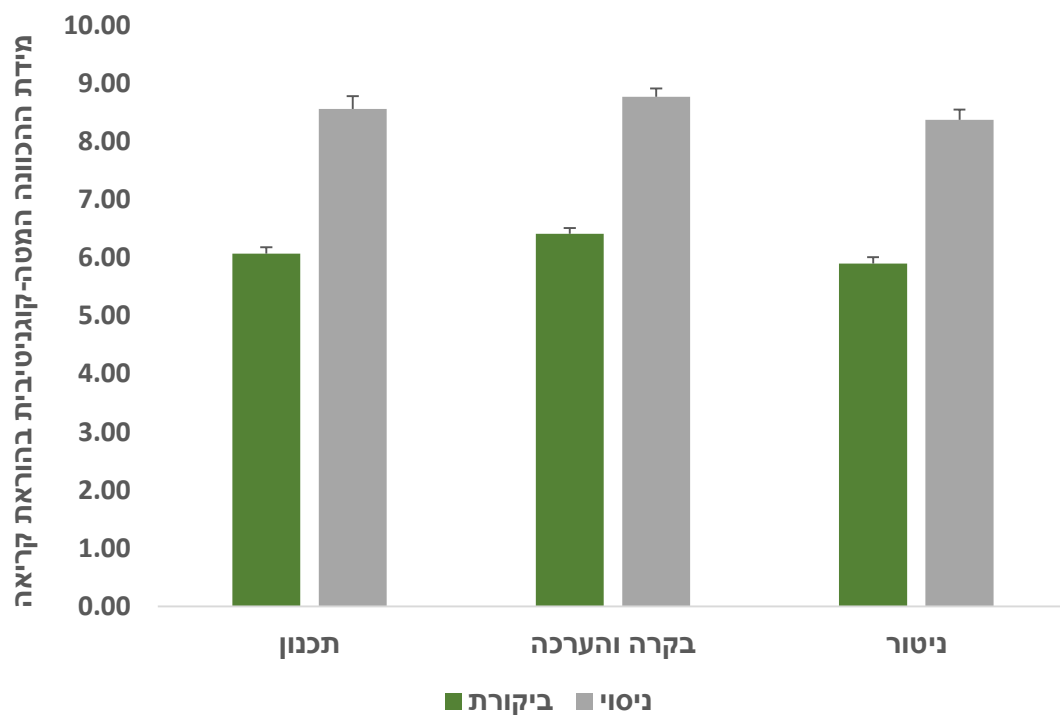
לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות באשר לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, טרם ההתערבות על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)

ערכי ניתוח השונות			התערבות (<i>n</i> = 38)		ביקורת (<i>n</i> = 30)		מדדי מורות
η_p^2	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
ידע מורות באשר לתהליך הקריאה (%)							
.00	.973	.00	13.23	56.14%	10.14	56.24%	ידע מורות באשר לתהליך הקריאה
מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה (9-1)							
.05	.056	3.80	0.90	6.54	0.22	6.87	מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה – מדד כללי
.00	.698	.15	1.36	6.32	0.61	6.42	תכנון
.01	.316	1.02	0.86	7.67	0.52	7.49	בקרה והערכה
.25	.001	21.50***	1.14	5.64	0.59	6.70	ניטור
מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט (9-1)							
.55	.001	82.20***	0.66	5.37	0.55	6.73	מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה
.47	.001	58.13***	0.87	5.11	0.91	6.76	מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה למתקשים
.41	.001	46.73***	0.91	4.76	0.79	6.19	מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה ככלל

****p* < .001

בבואנו לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות המורות לאחר שלוש שנים מהחלת ההתערבות באמצעות ניתוחי ANOVA (במדדים שבהם לא נתקיימו הבדלים בין קבוצות המורות טרם ההתערבות) ובאמצעות ניתוחי ANCOVA (במדדים שבהם נמצאו הבדלים בין קבוצות המורות טרם ההתערבות), נמצאו הבדלים בכלל מדדי המחקר. המורות אשר השתייכו לקבוצת ההתערבות דירגו את מידת הידע שלהן באשר לתהליך הקריאה, את מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית שלהן בהוראת קריאה ואת מידת המסוגלות העצמית שלהן בהוראת קריאה כגבוהה יותר בהשוואה לקבוצת המורות אשר השתייכו לקבוצת הביקורת.

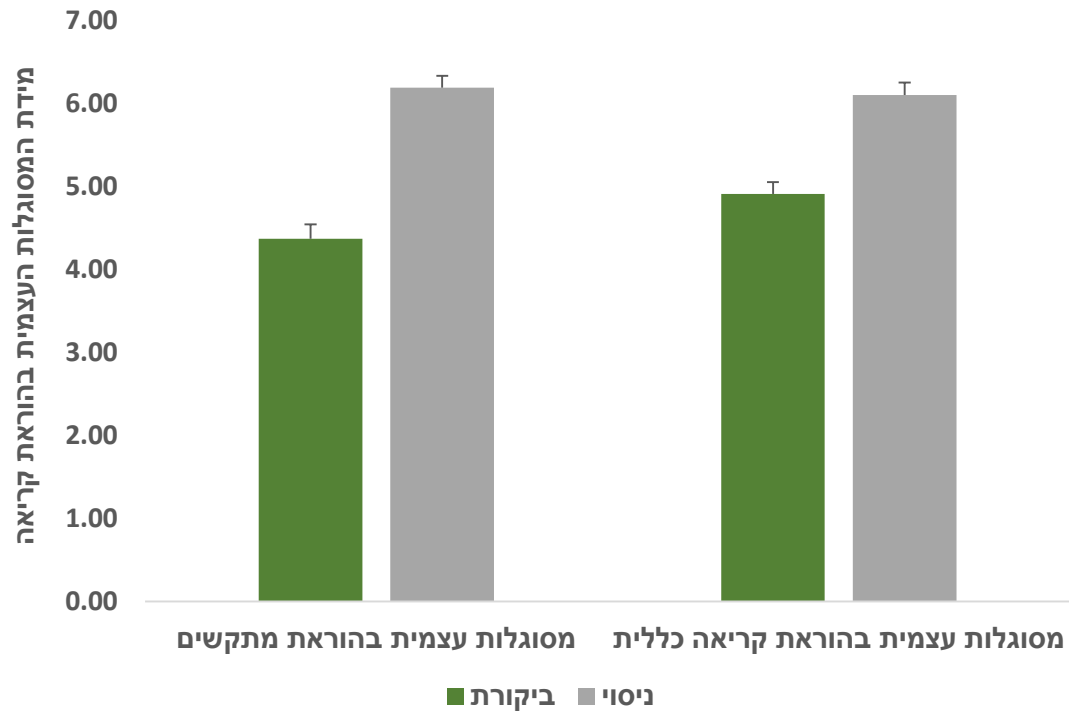
תרשים 11 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה של המורות משתי קבוצות המחקר.



תרשים 11: ממוצעים ושגיאות התקן של מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה של המורות משתי קבוצות המחקר שלוש שנים לאחר ההתערבות

מהתבוננות בתרשים 11 ניתן לראות כי תוכנית ההתערבות הובילה לכך שלאחר שלוש שנים מתום ההתערבות, המורות אשר השתייכו לקבוצת ההתערבות דרגו את מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית שלהן כגבוהה יותר בשלושת המדדים: תכנון; בקרה והערכה; ניטור.

תרשים 12 מציג את הממוצעים ושגיאות התקן של מידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה של המורות משתי קבוצות המחקר.



תרשים 12: ממוצעים ושגיאות התקן של מידת המסוגלות העצמית בהוראת קריאה של המורות משתי קבוצות המחקר שלוש שנים לאחר ההתערבות

מהתבוננות בתרשים 12 ניתן לראות כי תוכנית ההתערבות הובילה לכך שלאחר שלוש שנים מתום ההתערבות, המורות אשר השתייכו לקבוצת ההתערבות דרגו את מידת המסוגלות העצמית שלהן בהוראת קריאה כגבוהה יותר בשני המדדים: מסוגלות עצמית בהוראת מתקשים; ומסוגלות עצמית בהוראת קריאה כללית.

לוח 6 מציג על פי קבוצות המחקר את הממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות הנוגע לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, שלוש שנים לאחר החלת ההתערבות.

לוח 6: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של ידע המורות באשר לתהליך הקריאה, מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה ומידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט, שלוש שנים לאחר החלת ההתערבות על פי קבוצות המחקר (התערבות, ביקורת)

ערכי ניתוח השונות			התערבות (<i>n</i> = 38)			ביקורת (<i>n</i> = 30)			מבחני קריאה
η_p^2	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>M.E</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>M.E</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
ידע מורות באשר לתהליך הקריאה (%)									
.09	.015	6.26*	---	7.80	75.17%	---	8.94	70.09%	ידע מורות באשר לתהליך הקריאה
מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה (9-1)									
.77	.001	222.30***	8.59	0.46	8.58	6.12	0.85	6.14	מידת ההכוונה המטה-קוגניטיבית בהוראת קריאה – מדד כללי
.76	.001	204.38***	---	0.50	8.56	---	0.92	6.07	תכנון
.71	.001	157.94***	---	0.43	8.77	---	1.06	6.41	בקרה והערכה
.70	.001	151.12***	8.34	0.57	8.37	5.93	0.82	5.90	ניטור
מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה בכלל ולמתקשים בפרט (9-1)									
.12	.004	9.12**	6.07	1.54	6.15	4.72	0.58	4.62	מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה – מדד כללי
.43	.001	49.18***	6.60	1.59	6.19	3.85	0.65	4.37	מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה למתקשים
.02	.225	1.50***	5.77	1.54	6.10	5.33	0.52	4.91	מידת המסוגלות העצמית של המורות בהוראת קריאה ככלל

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

3.2 ניתוח הראיונות

חלק זה של המחקר נערך במתכונת איכותנית, על פי העקרונות הקונסטרוקטיביסטיים. לפיהם אפשר ללמוד על התופעות הנחקרות משאלות וניתוח התשובות של המתנסים (Sherman & Webb, 2004; Guba & Lincoln, 1998; Thornberg, Keane & Wójcik, 2023). במסגרת המחקר רואיינו 12 מורות שהשתתפו בהכשרה המקצועית ובהתנסות בתוכנית ההתערבות לפני שלוש שנים.

לצורך המחקר נבנה ריאיון עומק, חצי מובנה. הריאיון כלל מספר שאלות בסיסיות המתייחסות לתפיסות ולידע של המורות באשר לשיפור שטף קריאה בכיתות ג'. הריאיון כלל שאלות על הצורך לקדם קריאה בכיתה ג', על הצרכים של המורות כדי להצליח במשימה זו ועל הפעולות שלהן בפועל בקידום קריאה בכיתותיהן. חלק מהשאלות היו שאלות השלכתיות, שאפשרו למורות לצאת מנקודת המבט האישי ולשתחרר מכובד האחריות שמטילה עליהן סוגיה זו (נספח מספר 1).

מניתוח הראיונות עלו שלוש תמות מרכזיות:

תמה ראשונה: חשיבות קידום הקריאה בכיתה ג' וההבדלים בין קידום קריאה בכיתה ג' לבין הוראת קריאה בכיתות א'-ב'.

תמה שנייה: המצע הדרוש למורה לשם קידום קריאה בכיתה ג', הכולל גם היבטים פסיים, חיצוניים למורה, וגם היבטים של ידע, מוטיבציה, מסוגלות ותכונות הנדרשות למורה בקידום קריאה בכיתה ג'.

תמה שלישית: פעילות המורים בקידום הקריאה בכיתה ג', הכוללת הן את פעילות המורה בפועל הן את הידע שרכשה במסגרת ההכשרה.

תמה ראשונה: חשיבות קידום הקריאה בכיתה ג'

תמה זו נוגעת לחשיבות שמייחסות המורות לקידום קריאה בכיתות ג'. בתמה זו עולות מגוון סיבות שמייחסות המורות לחשיבות קידום הקריאה בשלב זה – כיתה ג'. הן יוצרות הבחנה בין קידום קריאה בכיתה ג' לבין הוראת קריאה בכיתות א'-ב'. המורות מייחסות חשיבות לתרגול הקריאה בכיתה ג' ומדגישות כי הקריאה היא בסיס לתהליכים גבוהים יותר, בסיס להצלחה בלמידה בכלל ומפתח להצלחה במקצועות נוספים. עוד הן מדגישות כי היעדר של תרגול קריאה בכיתה ג' עשוי לגרום פערים לאורך ההתפתחות, כולל השפעה רחבה על ההצלחה בבית הספר. סיבה נוספת שמייחסות המורות לצורך בתרגול קריאה היא הפערים בין התלמידים. לא כל התלמידים רכשו את הקריאה בכיתות א'-ב', כזו שיצרה עבורם תשתית ללמידה עתידית ועצמאית. המורות ציינו את תקופת הקורונה כאחת הסיבות להעמקת הפער בין התלמידים. עוד מציינות המורות כי מעבר לפערים בין התלמידים ברמה הסובייקטיבית, ברמה האובייקטיבית הטקסטים עולים ברמת הקריאה בכיתות ג', והדבר מצריך תרגול קריאה בדרישות חדשות ועולות. מעבר לכך, היו גם שצינו את המדידה החיצונית המתקיימת בכיתות ד' (מבחן אסיף) המצריכה קריאה שוטפת כבסיס להבנת הנקרא.

כל המורות מסכימות חד משמעית כי חשוב לקדם תפקודי קריאה בכיתה ג'.

ש': זה הבסיס להכל.

ב': זה אסטרטגיות וכלים להתמודדות עם כל מיני אתגרי הבית ספר והחיים בכלל, זה כאילו משמעותי לכל החיים. ובסיס ללמידה של כל המקצועות בבית הספר המצריכים קריאה.

ר': הטקסטים בג' הם משהו שנמצא בכל מקצועות רבי המלל, הכל זה שפה. ואם הם לא יודעים לקרוא בשטף כמו שצריך יהיה להם קושי במקצועות אחרים כי הם לא יבינו את ההוראות והמשימות.

צ': זה המפתח להצלחה בכל המקצועות. מיומנות הקריאה היא חשובה, והתלמידים יצטרכו להפעיל מיומנות זו בכל שלב בחיים.

הנחיצות של תרגול הקריאה בדברי המורות מתבססת גם על היותה של הקריאה בסיס משמעותי לתהליך הבנת הנקרא, וכי היעדר עבודה על שטף תגדיל פערים.

מ': מי שלא קלט את הקריאה ב'א-ב', חייבים להתייחס איתו לזה ולתת לזה מענה. אי אפשר להמשיך וללמד ילדים הבנה כשהקריאה לא מבוססת. והם לא יודעים אותה. ואז גם הפערים הולכים וגדלים.

ע': אם לא נמצא את זה כבר בג', נגרור את זה לכיתות הבאות. משהוא בבסיס לא יוטמע כמו שצריך, ואז יהיה קושי אח"כ.

ד'1 מציינת את העבודה על קריאה כאחת האופציות למילוי שעות הפנאי או העבודה הפרטנית:

זה עוזר להתמודדות של הילדים בזמני הפנאי שהם רוצים לקרוא, לעשות דברים. הם בגיל שדורש את היכולת של הקריאה. שיעורי קריאה בספרייה, שיעורים פרטניים.

חיזוק לעמדות אלה עולה גם בדבריה של מורה נוספת המציינת כי בית הספר הוא המקום היחיד שבו תלמידים מתרגלים קריאה:

ג': זה רק בבית ספר המקום שהם קוראים לצערי.

מעבר לחשיבות, מציינות המורות סיבות נוספות לתרגול קריאה גם בכיתה ג'. חלקן מציינות את הפערים בין הילדים ואת העובדה שיש ילדים שלא רכשו עדיין את הקריאה או שאינם שולטים בקריאה מטעמים מגוונים. חלק מהמורות מציינות את הקורונה כסיבה לחוסר הרכישה.

ש': בייחוד לאור הקורונה. אם יש 6 שעות שפה במערכת, בכל שיעור צריך לקרוא... חצי מהזמן או יותר יהיה על קריאה.

א': זה חשוב כי הרבה ילדים לא רכשו כמו שצריך את הקריאה, בפרט עכשיו אחרי הקורונה.

ע': נוסף בהתחשב במצב שיש היום, הקורונה וכל זה. חשוב לעבוד על קריאה.

יש שאינן מייחסות את הפערים לתקופת הקורונה ורואות בילדים שאינם תמיד רוכשים את הקריאה בכיתות א'-ב' כתופעה מוכרת:

ש': יש ילדים ששכחו או לא רכשו כמו שצריך.

ע' מבטאת את ההבדל בין ה"רצוי" לבין ה"מצוי" ואת ההכרח בתרגול קריאה בכיתה ג', בשל רמת הקריאה של התלמידים:

אני חושבת שהאידיאל הוא שנתמקד בא'-ב' בכל מה שקשור לרכישה, ואולי בתחילת ג', נסיים פינישים קטנים של רכישה ונתחיל להתקדם. אבל במציאות היום, המצב לא כזה. למשל בבית הספר שלי, אני לא מרגישה ככה, אני עובדת בבית ספר שהאוכלוסייה בו מאוד מגוונת וגם אוכלוסייה מסוציו-אקונומי נמוך. אין מצב כזה שבכיתה ג' אין מה ללמד קריאה. הילדים לא תמיד מגיעים לג' קוראים. כמובן שיש פערים בתוך הכיתות. כשאני עובדת דיפרנציאלי, אני עובדת על הדברים.

סיבה נוספת לתרגול קריאה בכיתה ג' נעוצה בעלייה ברמת הטקסטים, סוגות הטקסטים ואורכם.

ר': בכיתות א'-ב' לומדים את הבסיס של רכישת הקריאה. עובדים על טקסטים קצרים, מעט הבנה. בכיתה ב' זה ממשיך להתחזק. ולאט לאט הטקסטים יותר ארוכים ומסוגות שונות.

ד' מציינת את החשיבות של המשך תרגול הקריאה לנוכח העלייה באורך הטקסטים:

אני חושבת שצריך להתחיל כבר מב'. בכיתה א' הם רוכשים את הבסיס וכיתה ב' הם מתחילים לקרוא קטעים "מכובדים". זה מאוד קשה, במיוחד בספרי הלימוד שנדרשים היום ממשרד החינוך. בכיתה א' הם צריכים לקרוא 'גג' 5 שורות. בכיתה ב' יש סיפורים אפילו של עמוד שלם. השפה שם היא מאוד עשירה וחשוב מאוד לעבוד על תפקודי הקריאה כבר מכיתה ב'.

סיבה נוספת שהעלו המורים נוגעת למדידה חיצונית - מבחן אסיף כיתה ד':

ע': בנוסף לזה, בכיתה ד' יש את מבחן אסיף ואני יודעת שהוא יוצר קצת לחץ בקרב הרבה מורים וחשוב להרגיל למיומנויות של קריאה, כי זה מודד גם את בית הספר והמורים, ואם לא נעבוד על קריאה, לא נגיע מוכנים למבחן אסיף. הרמה של המבחן הזה היא גבוהה, וזה אומר שזו הדרישה, ששם הם צריכים להיות. בנוסף, בהתחשב במצב שיש היום, הקורונה וכל זה. חשוב לעבוד על קריאה.

ד': אני מלמדת גם בכיתה ד' שזוהי שנת מיצב. ואני רואה את הקושי שיכול להיות בד'. ברגע שהם מגיעים לתפקודי קריאה טובים בכיתה ג', יותר קל להם בכיתה ד'... כשעובדים כמו שצריך בכיתה ג', אז מגיעים הרבה יותר מוכנים ויש פחות תסכול בגלל קריאה איטית וכולי.

המורות מדגישות את ההבדל הבולט בין תרגול קריאה בכיתה ג' לתרגול בכיתות א'-ב'. לדעתן, הקריאה בכיתות א'-ב' עובדת על בסיסי הקריאה ואבני היסוד, ואילו בכיתה ג' יש להתמקד במעבר מטקסט מנוקד לטקסט לא מנוקד:

ר': על השטף תמיד צריך לעבוד. בכיתה ג' הילדים עוברים מטקסט מנוקד ללא מנוקד. יש גם ילדים בכיתות גבוהות שלא מדייקים.

מ': בכיתה ג' יורד הניקוד. ולכן זה מאוד חשוב להתייחס לזה, זה מאוד משמעותי. ה"קביים" שיש לילדים בכיתות א'-ב' יורדות, והילד צריך להפעיל תפקודים ניהוליים ועוד תפקודים אחרים וידע שפתי בשביל לדעת לפענח את הדברים כדי להבין את הקריאה.

ד': בכיתה ג' הקריאה מתחילה להיות ללא ניקוד וחשוב לעבוד על שטף הקריאה.

העבודה על המעבר מהקריאה המנוקדת לקריאה הלא מנוקדת באה לידי ביטוי בדברי המורות גם באסטרטגיות שעליהן יעבדו בתרגול קריאה בכיתות ג'.

מ': ההקניית בכיתה ג' הן יותר על פי תבניות, זה חקר של מילים, תבניות, אני הרבה מפרקת לשורשים, מלמדת אסטרטגיות שאולי בא' ב' לא הייתי מלמדת. בהליך רכישת הקריאה לא מלמדים את האסטרטגיות האלה. מלמדים בעיקר דיוק והיכרות עם הצלילים והיכולת לקרוא מדויק ובקצב תקין, אבל לא מתייחסים כל כך לתבניות.

ד' 1: לא דומה להקניית קריאה של כיתה א'. בכיתה א' עוברים על ניקוד. אני עוברת איתם על תבניות של מילים. אני לוקחת ילדים שאבני היסוד שלהם כבר יושבים.

גם ד' מתייחסת לדרך האחרת של תרגול קריאה בכיתה ג'. היא מדגישה את ההבחנה בין עבודה על דיוק לבין עבודה על שטף:

לניתוח נכון של הטקסט - מבחינת הבנה, מבחינת היכולת להתמצא בו ולקרוא כמו שצריך ולהבין. אני חושבת שבא' לא נותנים דגש על שטף. שמים דגש בעיקר על דיוק, שתהיה קריאה מדויקת. ואנחנו רוצים לעבוד גם על השטף.

מורה אחת אף התייחסה להבדלים בין בתי ספר דתיים לבין בתי ספר ממלכתיים בנוגע לניקוד. היא מציינת כי הצורך בקריאה מדויקת בבתי ספר דתיים מתמיד לאורך השנים בשל הקריאה בתורה ובסידור :

א' : בבית הספר הדתיים יש את החומש והסידור ויש עניין לקרוא כמו שצריך ולא לטעות, צריך שתהיה רמה גבוהה של קריאה.

בנוסף, עולה מדברי המורות **ההבדל בנקודת המוצא בין תרגול קריאה בכיתות א'-ב' לבין תרגול קריאה בכיתה ג'.** בהתייחסות של המורות לסוגיה זו עולה כי הן מבחינות בין השלבים. הן רואות בכיתה ג' הזדמנות לתרגל את בסיסי הידע שנלמדו בכיתות א'-ב' בצורה דיפרנציאלית, הנותנת מקום לתלמידים מתקשים שלא רכשו את הקריאה במלואה. חלקן רואות כאן הזדמנות לעבוד על דרך הקניה שונה מזו של הקניה בכיתות א'-ב', שלא צלחה בקרב כל התלמידים.

ר' : בכיתה ג' מקבלים ילדים בוגרים יותר. ואם הם לא יודעים לקרוא כמו שצריך ואין שטף, זוהי עבודה אחרת כי יש בסיס, אך אולי יש קושי, עיכוב או חוסר בשלות/מיומנויות. יש קושי.

צ' : אני מרגישה שזה מעט שונה מהקניית הקריאה, מכיוון שבכיתה א' רוב התלמידים מתחילים מאותה הנקודה, ובכיתה ג' הפערים כבר גדולים, ועליי בתור מורה "לדוג" את המתקשים ולתת להם מענה.

גם א' סוברת שיש לעבוד על קריאה בכיתה ג', אך :

לא מהתחלה, אלא חזרה על קריאה חוזרת, שטף ודיוק, כאלה דברים... מודלינג, שהמורה תקרא לתלמידים, צריך ללמד את זה באופן של חזרה על הדברים הבסיסיים יותר, לא באופן מעמיק.

כך עולה גם מדברי ש' המציינת את החשיבות של תרגול קריאה בכיתה ג' :

כי זה לא מתבסס טוב בכיתות א'-ב' כמו בג'. ילדים שלא הצליחו בא'-ב' לפי השיטה הרגילה, יש צורך לנסות ולעבוד בדרך אחרת ולא שוב באותו אופן של ללמד את הצלילים כמו בכיתה א'. יש צורך להתייחס לתפקודים ניהוליים וללמידה לפי תבנית, זה יושב להם אחרת. גם לתלמידים שלא התקשו לרכוש את הקריאה. יש התנסות במשהו חדש, זה יושב אחרת. זה נותן עומק בביסוס הקריאה. עם כולם חשוב לעבוד כי הקריאה היא בסיס להבנה, וחשוב לוודא שהקריאה יושבת להם מו שצריך.

ע' : אני מעולם לא לימדתי שפה בא'-ב'. אני לא מספיק בקיאה באיך מלמדים קריאה בכיתה א', אבל לא נראה לי שזה דומה בשום דרך, האופי שבו מלמדים מיומנויות קריאה בא' לאיך שמלמדים בג'.

תמה שנייה: המצע הדרוש למורה לשם קידום קריאה בכיתה ג'

בתמה זאת קיימת הבחנה בין צרכים מערכתיים, חיצוניים למורה, לבין ידע, כלים ואף תכונות הנדרשות למורה לשם קידום קריאה בקרב תלמידיה. מבחינת צרכים מערכתיים, חיצוניים למורה, עלה הצורך בארגון מערכתי שיאפשר שעות פרטניות, חלוקת הכיתה לקבוצות קטנות, סיוע בכיתה ותגבור שעות עברית, לצד מקום שקט לעבודה. מעבר לכך, במסגרת הצרכים המערכתיים והחיצוניים למורה, עלה הצורך בהדרכה ובחומרי למידה מותאמים - ממוחשבים ולא ממוחשבים, ואת הצורך בשיתוף פעולה של התלמידים ושל ההורים בבית.

אחד הצרכים שבלטו בדברי המורות כולן הוא הצורך בארגון מערכתי שיאפשר את קידום הקריאה של תלמידים בכיתה ג' בקבוצות קטנות: שיעורים פרטניים, פיצול כיתות וסיוע של אנשי צוות נוספים שיאפשרו את העבודה ההטרוגנית עם יחידים/קבוצות:

ג': יותר שיעורים פרטניים קבוצתיים.

ר': קודם כל צריך תגבורים, כמה שיותר. לתת לאותם ילדים מענה, אני בעד לקדם גם את הגבוהים. צריך לקדם את כולם וגם להשקיע בגבוהים. רכישת קריאה זה דבר מאוד חשוב והילדים המתקשים מקבלים גם שעות שילוב.

א': כמה שיותר שעות פרטניות למורה, שיהיה לה את הזמן לקדם קריאה, כי בתוך כיתה גדולה זה מאוד קשה.

צריך פיצול של הכיתה לקבוצות כמה שיותר קטנות.

צ': כמו כן, מורה צריכה מערכת מובנית, כך שתוציא את המתקשים במקביל למקצוע רב מלל ולא במקביל למקצוע אחר (חשבון). לא תמיד יש את התנאים הללו בשל אילוצי מערכת.

ע': ולא תמיד יש גם פרטני. הפרטני לפעמים הולך לטובת בית הספר למילויי מקום וכו'. צריך גם את הזמן הזה להכנת חומרים וכו'. שעות שהייה.

לי באופן ספציפי יש את התנאים האלה כרגע בבית ספר. מספיק שמגיעים שיש מכל מיני פרויקטים שזו דמות שיכולה לשבת עם קבוצה, גם אם הם לא מורה. להרבה ילדים יש קושי לעבוד בצורה עצמאית. ולכן צריך הרבה גורמים שיכולים לסייע.

הייתי שמחה ליותר שעות שהייה ופרטני.

ד': שעות פרטניות - כמחנכת, אין הרבה שעות פרטניות במהלך השבוע. תדירות המפגשים מאוד נמוכה. למחנכת יש פעם בשבוע ולפעמים גם לא. חובה לעבוד על שטף קריאה. בשעות פרטניות אני יכולה לדייק יותר את העבודה, לשמוע את הקריאה ולתת מענה יותר מדויק. כל חשיפה נכונה של קריאה תתרום. אי אפשר בכיתה להגיע לכל התלמידים.

צריך לתת לתלמידים להיחשף כמה שיותר לקריאה. יש ילדים שמתביישים בקריאה שלהם מול כל הכיתה.

ד': וכמובן, יותר שעות פרטניות. זה כ"כ חשוב בשביל התלמידים. הם יודעים שהם נפגשים עם המורה פעמים בשבוע, מגיעים עם מחברת מסוימת, ואותם תלמידים, שנמצאים אותה רמת קושי מסוימת, כמו שלהם. זה נותן להם ביטחון. החלק הרגשי מאוד חשוב! צריך לשים אליו לב. כי ילדים מפתחים אנטי לקריאה כי הם לא תמיד חווים חוויות הצלחה בכיתה הגדולה.

אין היום את התנאים האלה למורות. שעות פרטניות למשל הולכות למילוי מקום. וחבל!

מ': מפגש של לפחות פעמיים בשבוע בקבוצות קטנות. המורה רואה את הילד, מדויק אותו, "מתבונן לו בלבן של העיניים". מורה עומד ומרצה ומלמד ואז מפספסים את הילדים באמת. צריך לדעת לעבוד עם מודל "איתי, לידי, במרחב". להיחשף לקבוצות קטנות של הילדים, לעבוד איתם בצורה מדויקת יותר. מורים מפחדים לחלק לקבוצות, הם מרגישים שהם מאבדים שליטה בכיתה. וזה לא נכון לדעתי. הלמידה בקבוצה קטנה, שבזמן הזה הילדים האחרים עובדים במשותף, משחקים, מתאמנים, חושבים ביחד, היא חשובה מאוד. המורה לא צריכה להיות כל השיעור עם העיניים על כל הילדים.

ע': בתקופה האחרונה מאוד התנסיתי בזה, כי היינו בסוג של "מרתון" לקראת מיצב והוקדשו יותר משאבים והייתה לי סייעת צמודה וזה אפשר לי לעשות איזושהי חלוקה שהייתה די ברורה של קבוצות על פי רמה. התומכת היא לא מורה, היא בת 22 ואין לה את המיומנויות, זה דורש מהמחנכת לארגן את החומרים, ולהתאים ולראות שהכל מתאים לפי רמות ועונה על המטרות והצרכים וזה דורש הרבה מאוד זמן והרבה מאוד שעות גם בארגון החומרים, זה דורש יכולת לנהל את

זה במרחב. למשל לקחת קבוצה אליה ו2 קבוצות שעובדות עצמאי, וזה לא פשוט בכיתה ג'.

הצעה נוספת של אחת המורות היא להתגבר על הצורך לתת מענה רב בקריאה לשונות הלומדים, באמצעות תגבור שעות עברית:

א': צריך כמובן שיהיה עוד שעות של עברית בכיתה. ההתייחסות לזמן התרגול באה לידי ביטוי בתשובות של חלק מהמורות שהביעו את המצוקה של זמן ההוראה בתרגול כפי שהיו רוצות:

ב': לא, הלוואי כל שיעור. לא כל שיעור, הלוואי והיינו יכולים כל שיעור. כי את כל היום ברוטינה של ללמד, אבל זה פחות או יותר הכיוון. לא כל שיעור מצליחה, ממש לא. הלוואי. המערכת היא מאוד מאוד עמוסה. ואנחנו רוצים לעשות 150% ואי אפשר לעשות את זה. יש הרבה דברים שהייתי רוצה להספיק ואני לא מגיעה אליהם.

ש'2: לא מספיקה. מודה.

חלק מהמורות ציינו את הצורך במקום שקט לעבודה:

א': מקום שקט

צ': מורה צריכה קודם כל מקום שקט שיאפשר לה ללמד.

ד'1: חדר פנוי, מקום שקט לעבוד.

בהקשר של הצרכים המערכתיים, ציינו המורות את הצורך בכלים טכנולוגיים, בספרים ובחומרי הוראה מוכנים להעברה:

ר': עוד דבר שחשוב, זה מחשבים בכיתה, טכנולוגיה, לפטופים לילדים - יש הרבה משחקים, משימות מתוקשבות, זה כיף והנאה לתלמידים, חווית הצלחה, הם יכולים לתקן וללמוד מזה, יש חזרתיות במשחקים, זה נותן להם עניין ותוך כדי הם לומדים. ויש מיומנויות טכנולוגיות שילדים מאוד אוהבים, הרבה יותר מאשר לכתוב - יש פה פן של עניין וכיף ותוך כדי זה למידה.

מ': צריכה להיות סביבה תומכת הוראה - לא רק מרכזונים, אלא גם מסכים - שימוש באמצעים טכנולוגיים, מחשבים, טאבלטים, מנויים לתוכנות הקריאה. המנהל צריך לרכוש את זה עבור הצוות ולהעביר את הצוות הכשרה.

צ': בנוסף מורה זקוקה לספרים מגוונים ומעניינים בכיתה.

מ': חומרי הוראה חייבים להיות איכותיים ועדכניים. חומרים שקרובים לעולמם של הילדים. יש היום מורות שמשתמשות בתכנים מאוד ישנים ולא רלוונטיים, וזה לא מדבר לילדים. יש היום מגוון רחב של חומרים, צריך להכיר ולעשות שימוש בחומרים רלוונטיים.

לשלב משחוק בהוראה.

ד'1: אני משתמשת במה שמרכזו חדר הביא. ברגע שזה דברים מוכנים עם הדרכה אז אני אישית יותר אשתמש כי יש עומס על המורה. ברגע שזה רק להדפיס לי אישית זה דחף לעשות את זה. למי שאין את היכולת לקבל הדרכה וחומרים זה יותר מורכב ומאתגר לדעת איך ללמד ומה לעשות, בעיקר מורות שמלמדות בכיתות גבוהות ויורדות לנמוכות.

ברמה המערכתית ציינו עוד המורות את הצורך בהדרכה חיצונית:

א': צריך גם מדריכה שתדריך על קשיים שבהם אין התקדמות של הילד, שתלווה את המורה, ותחדד את אופן העבודה איתו.

ד': בנוסף, מורה צריכה מודלינג. זה היה מאוד טוב ומאוד עזר בהשתלמות שהגעת וממש הדגמת איך לעשות את זה בקבוצה קטנה! מדריכת שפה היום לא נותנת מודלינג עם קבוצה מסוימת. ילד שלא קורא ורואה שכל הכיתה קוראת, נסגר ולא

רוצה לנסות להצליח. לא רק להגיע לפסגה ולראות על מצגת, להגיע לבית הספר, לנתח יחד, להדגים, לבחון מה עוזר ומה לא עוזר.

או הדרכה פנים בית ספרית:

ב': כן יש לנו בביה"ס מורת שילוב שהיא בעצם רכות שפה ויש לה כלים משמעותיים. אז יש לנו מקום להתייעץ עם כל מיני סיטואציות. אנחנו לא לבד.

ד'1: למורה שאין ידע יש מורת שילוב שתנחה... מורה צריכה הדרכה, מישהו שיתאים את החוברות.

שתיים מהמורות ציינו את הצורך בשיתוף פעולה של התלמידים:

ב': קודם כל אם התלמיד לא רוצה את השינוי ואת ההתקדמות הזאת אז אין עם מי לעבוד וגם מה שתעשי לא יעזור כלום.

ר': שיתוף פעולה של הילדים,

כן ציינו את הצורך בשיתוף פעולה של ההורים בבית:

ש'2: בכיתות ג'-ד' תרגול קריאה בבית. היום חתימות לטקסטים גם בכיתות גבוהות.

ר': שיתוף פעולה של הבית.

א': שההורים יעבדו כמה שיותר אחה"צ

ד': וחייבת להיות גם עבודה בבית. צריכה להיות עבודת צוות, וללא עבודת צוות, ההתקדמות תהיה יותר איטית. הקשר עם ההורים - זה תלוי הורה. הרבה פעמים אין שיתוף פעולה עם ההורים.

בבית ספר חילוני שאני עובדת היום, יותר קל כי יש טלפונים וואטספיים. אפשר לשלוח הקלטות בוואטספ. ובבתי ספר דתיים - ממש צריך לסמוך על ההורה. ואם ההורה לא נותן מענה - נשתדל לתת לתלמיד את השעות הפרטניות.

מעבר לצרכים המערכתיים, החיצוניים למורה, עולה מדברי המורות הצורך בידע לקידום קריאה. הידע מתחלק בין ידע על תהליך הקריאה ומאפיינים לשוניים בשפה לבין ידע פרקטי - היכרות של כלים לאבחון/איתור תלמידים מתקשים בקריאה וכלים לטיפול והתערבות בקידום הקריאה.

ר': להכיר כל מיני מושגים ומונחים שפתיים כמו פרזודיה, הנגה, מילים שמנוקדות שונה ויש להם משמעות אחרת - להתייחס אליהן, מתוך ההקשר, מאזכרים. בעצם המורה צריכה שיהיה לה ידע בהיבטים לשוניים ושפתיים שיש בשפה ועולים מתוך הטקסט. כשיהיה לך את הידע הזה, את תעבירי את זה לתלמיד. ככה היא תדע להקנות את הילד וכשהוא יפגוש משהו כזה, הוא ידע להתמודד.

מ': לדעת ניקוד, לדעת לדייק בקריאה. ידע על תבניות מילים וחקירה של מילים בשפה.

מעבר לשתי מורות אלה, שצינו את הצורך בידע רחב של המורה טרם הוראת התחום, כל המורות ציינו את הצורך של המורה בידע פרקטי והיכרות עם כלים למיפוי ולהתערבות:

א': כלים איך לקדם ילדים שלא הצליחו בכיתה א'. למשל ההשתלמות הזאת!! שאני מאוד רוצה לעבור שוב!!

ילד שלא הצליח לרכוש, כנראה שיש לו קושי ללמוד, צריך לדעת איך ללמד את הילד בצורה שונה לפי כלים מסוימים.

ש': שההשתלמות יהיו אחרות - לתת למורים כלים. השתלמות ממוקדת. אם התלמיד לא הצליח לרכוש את הקריאה לפי הקניית קריאה בכיתה א', שיהיה לווי, מה מתאים לילד הזה? איך להתאים לו את צרת הלמידה.

ג': ידע בהוראה מתקנת.

ש'2: ידע בקידום קריאה. זה ידע שחסר למורות גי-ד' ובכלל.

ר': ידע - קודם צריך לדעת ללמד קריאה - להכיר את השיטות והדרכים. לא לכל ילד מתאימה כל שיטה.

הרבה ניסוי וטעיה, לנסות ולהתנסות - טקסטים בפרמידה, לחלק כל טקסט לחלקים ואז לחבר אותו לטקסטים לא מנוקדים. ללמד באמצעות תבניות וכו'... לדעת להתאים את השיטה לילד. כמה שתלמדי יותר בתחום הזה ותשתלמי יותר, אז זה תורם במשהו. כי הדברים הללו מתחדשים כל הזמן.

צ': מורה חייבת שיהיה לה ידע של אסטרטגיות להוראה מותאמת.

מ': צריכה להכיר אסטרטגיות של קריאה, הבסיס של איך מלמדים קריאה בכיתה א', אין למורות היום אפילו את הבסיס של איך מלמדים קריאה בכיתות א'-ב'.

אסטרטגיות של פיצוח מילים קשות.

אסטרטגיות כמו רמזים החוץ טקסטואליים - כותרת, תמונה, מי כתב, מתי, לדעת לשער, לעשות הטרמה, זה בונה א הסיפור עוד לפני שהוא קורא. ופנים טקסטואליים - חלוקה לפסקאות, רעיון מרכזי בכל פסקה וכו'. זה יכול לעזור לילדים שמתקשים בקריאה כי הם יכולים להישען על זה וזה יכול לעזור להם להבין.

ע': היא צריכה להכיר מיומנויות, טכניקת לקידום הקריאה.

להכיר את החשיבות של הקראה גם שלה - מודלינג.

לדעת לזהות את השגיאות - לסווג אותן ולפי זה להתאים את התרגול ואת מערכי השיעור שלה לתלמידים השונים.

ד'1: צריכה לדעת איך מלמדים אבני יסוד, על מה להתמקד בכל נושא שגיאות כתיב. איך עובדים על שטף ועל דיוק, על שיבושים, על שיכול אותיות.

ד': כל מיני שיטות קריאה גם שיטות שמלמדים בכיתה א' - למשל שיטת הד וצל, צלילים - כל צליל יש לו תומך זיכרון, קריאת מילים, טכניקות הוראה.

ש': ולא להיתקע על שיטת קריאה שלא עזרה לו בכיתה א'. ללמוד על הקשיים שיש לילדים ואיך אפשר לקדם אותם. לעבור ממש השתלמות של הוראה מתקנת. לקבל כלים מתאימים וידע.

צריך להיות בסיס וידע מסוים של הקניה ושיטות קריאה. שיהיה להם את בסיס הידע של איך מקנים קריאה בכיתה א'. אני נגיד הגעתי לחנך כיתה ג' בתחילת הדרך שלי, ולא ידעתי איך בכל מקנים קריאה בא'-ב'. זה חשוב להכיר את הדרך שבה עבדו עם הילדים לפני.

צריך למשל שיהיה ידע על תבניות. ממש לפרק לילדים את הקריאה באופן מאוד מודע. אני עד היום אני משתמשת ב"דן החקרן". חוקרים ביחד מילים. לוקחת מילה בכיתה. תבנית מורפולוגית מסוימת למשל - תבנית "ות". וביחד עם הילד אנחנו מפרקים את המילה. רואים את הניקוד שחוזר על עצמו, הילדים כותבים בלוח המחיק. נותנת לתלמידים את הניסיון לחקור ולראות מה חוזר על עצמו, מה משותף. לאחר מכן, מסבירה באופן מפורש. כותבים כלל מסוים וכותבים דוגמאות במחברת. זה מבסס את הידע מאוד יפה.

בהקשר של הידע של המורה, עלתה סוגיית זיהוי קשיי קריאה בקרב התלמידים. בסוגיה זו העלו המורות שתי דרכים מרכזיות. האחת, מבדקים פורמליים, כסוגיה מערכתית וארגונית, והשנייה הקשבה לקריאה שוטפת של התלמידים כחלק ממסגרת הלמידה, הדורשת את הידע של המורה ואת המודעות שלה לסוגיית הקריאה. חלקן אף ציינו את הצורך לתת משימות שוטפות שיהוו מצע לבחינת יכולות הקריאה של התלמידים. אצל חלק מן המורות בלטה שאלת הבנת הנקרא של התלמידים כאינדיקציה לקשיי שטף בקריאה:

ג': אפשר לראות דרך אבחוני קריאה מי שלא עומד בקריטריונים. ובשמיעת קריאה של הילדים.

ש'2: יודעת לזהות לפי מיפוי קריאה שמאוד מדויקים.

ב': זה רק שיש איזושהו מבחן או משהו כזה. שאלות הבנה. כאילו משימות לימודיות שאם היא מצליחה באמת לעקוב ולראות את כולם. כי יש תלמידים שמאוד מטעים.

ר': כן, אפשר לזהות. מורה צריכה לזהות או באבחון קריאה, בדיקה בתחילת השנה או באופן ספונטני כשמאפשרים לילדים להקריא משהוא בקול. או מידע קודם של מורה שהייתה או ישיבה פדגוגית.

א': כן. יש אבחוני קריאה בתחילת שנה, ובמהלך השיעורים המורה רואה מי קורא, מי משתתף. הרבה פעמים חוסר הבנה - קשור לקושי בקריאה. לפעמים קשה להבין את זה במהלך השיעור. וחשוב לעשות מבדקים ומבחנים במהלך השנה שעוזרים לבחון את זה.

צ': חשוב שיהיה שיתוף בין כל המורות, כי קושי בקריאה יכול לבוא לידי ביטוי גם בשאר השיעורים: המורה יודעת לזהות תלמידים מתקשים. המתקשים בדרך כלל נמנעים ממשימות הקשורות לקריאה ו"בורחות מזה". תלמידות מתקשות שרוצות להיות חזניות בתפילה מתקשות לבטא את המילים כמו שצריך, מדלגות על מילים, בולעות מילים, קוראות בצורה אקראית ועוד. הקושי קיים וזה מאוד מתסכל בתור מורה.

מ': כן. דרך מבדקים, דרך הציונים הנמוכים בד"כ. חשוב להכיר את התלמידים החלשים ולתת להם מענה מדויק שמתאים להם.

(מורה צריכה) לדעת לזהות איפה הטעויות של הילדים - להיות דקת אבחנה, לומדים בעיקר מטעויות וחשוב שתדע לשים לב לזה. ולהצמיח מתוך השיגאות.

ע': כן. קודם כל היא רואה, ברמה הביצועית של תלמידים. תלמידים עם קושי לא ממש יתקדמו, או שיש פער ברמה התפקודית ומאוד קשה להם לעבוד בצורה עצמאית ולבצע משימות - הקצב איטי אם בכלל וזה מוביל לפעמים גם להימנעות, יהיו להם הרבה שאלות, קשיים בביצוע וכו'...

חוץ מזה שיש כל מיני משימות שאני נותנת להם במלך הלמידה שיכולים לתת אינדיקציה על הקשיים שלהם.

אם אני מקבלת עכשיו כיתה חדשה זה משהו שאני ישר רוצה לבדוק.

ובנוסף, יש את המבדקים בתחילת שנה שרואים את הרמה של הילד.

כן. היא נותנת להם לקרוא ואם יש ילד שלא רוצה לקרוא זה מדליק נורה אדומה. או ילדים שכן רוצים לקרוא וראים שהקריאה שלהם מאוד איטית, או קורא מהר ולא מובן. כאן אפשר להפיק מידע על הילד. לא לכל ילד יש יכולת ולכל אחד יש מסוגלות להתקדם וצריך לתת להם את האפשרות הזאת.

ד': כן. בכל תחילת שנה יש מבדקי קריאה שמעבירים לכל התלמידים ואפשר להתחיל לסווג אותה. לשתף אותם בקריאה קולית במהלך השיעור. כל מורה יכולה לזהות כי קריאה חולשת על כל השיעורים. קריאה היא חלק בלתי נפרד מהכל וחשוב שכל המורות ידעו מה המצב.

מורות מקצועיות למשל, צריכות לדעת ולזהות, אבל לא יכולות לשפר את הקריאה של התלמידים אבל חשוב שידעו. המורה לשפה אמורה לדאוג לשיפור הקריאה.

ש': לדעתי היא יכולה לזהות. אצלנו המחנכות הן מורות לשפה אז יש מבדק קריאה בתחילת שנה. ואם זה בקריאה בזמן השיעור, היא שומעת אותו. המורים שומעים את התלמידים קוראים בכיתה. בישיבות פדגוגיות המידע עובר. הצוות המקצועי מחדד. זה מידע שצריך לעבור לכל המורים. כי כמו שאמרתי קריאה זה הבסיס להכל. כולם צריכים להכיר כדי לדעת לתת מענה. המורות משתפות עם זה פעולה.

ש'2: לאבחן. בשנים הראשונות היו מעט ילדים שהתקשו בשטף, היום יותר. למפות עם מבדקי קריאה, לבדוק עם מי צריך לעבוד ולעבוד בפרטני, בקבוצה.

ע': היא (המורה) צריכה לעשות מיפוי כדי שהיא תוכל לזהות מהם הקשיים, כדי שהיא לא תעבוד על "עיוור", שתהיה ממוקדת במה שהיא עושה. היא צריכה לראות מה המצב, לחלק לקבוצות, להחליט כל קבוצה על מה מתמקדים איתה, לזהות את הקושי העיקרים ולבחון במה מתמקדים.

ע': לדעת לזהות את השגיאות - לסווג אותן ולפי זה להתאים את התרגול ואת מערכי השיעור שלה לתלמידים השונים.

ש': להבין אילו קשיים יש בשפה. להיחשף ולהבין על מה קושי יושב. לדעת לאפיין את הקשיים בשביל לתת מענה נכון יותר.

בנוסף לידע של המורה באשר לתהליך הקריאה והיכרות עם כלי אבחון וטיפול, ציינו המורות את התכונות והיכולות שצריכה להחזיק בהן מורה על מנת לקדם קריאה בקרב תלמידיה. יכולות ניהוליות, ובהן גמישות, התמדה ועקביות. לצד היכולות הניהוליות באו לידי ביטוי היכולות הרגשיות של המורה כמו סבלנות, חום, רגישות, כריזמה, ואף היבטים רגשיים של המורה עצמה כמו תחושת מסוגלות ומוטיבציה בקידום הקריאה בקרב תלמידיה. בלטה בייחודיותה תשובה אחת שנענה לערך של קידום הקריאה כבסיס של המורה לעבודה על התחום. בדברי המורות בלטה היכולות הניהוליות, ובעיקר יכולת הגמישות בהוראה:

ש': אבל צריכה להיות גם גמישות מחשבתית - לא להיות מקובעים על שיטות הקריאה של איך שמלמדים בכיתה א'.

ר': יכולת אלתור - גמישות. להתנסות בכל מיני דברים, לא לחשוש לשנות, לנסות, להתאים לילד או לכיתה, לקבוצה מה שיכול לסייע. לא להתקבע על משהו אחד בלבד.

יכולת ניהולית - כי בסופו של דבר את אחת מול 30 ואת צריכה לנהל כיתה - מה מותר לעשות, מתי ואיך, איך המרחב נראה... מבנה הכיתה, סידור, הרגלים.

ע': יצירתיות, חדשנות - כל הזמן רוצה לחדש ולגוון בחומרים, גמישות - לא דוקא ללמד פרונטלי מול תלמידים, מול כיתה שלמה, כולל לנהל את הלמידה.

ד': צריכה גמישות.

ד': רצון ללמוד מאחרים שיטות ולשמוע, לא לסגור את עצמנו בקובייה של שיטה אחת.

ש': ידע מסוים בהקניית קריאה, ולבוא עם גישה אחרת. להיות גמישים. עם דרך ההוראה. צריכה להיות לה דרך הוראה מורפולוגית של תבניות. גם למורות א'-ב'.

ע': היא צריכה לדעת איך לנהל את זה, איך לנהל הוראה דיפרנציאלית בכיתה וזה מאוד מאתגר.

שתכיר דרכים יצירתיות - מגוון דרכים, שתהיה גמישה, לגוון ולרתום אותם ללמידה.

שימוש והיכרות עם משחקים שונים בקריאה

לצד הגמישות באה לידי ביטוי גם הנחישות וההתמדה של המורה:

מ': לא לוותר על אף אחד! "בולדוזר".

ד': נחישות - לא לוותר, שיטה אחת לא עובדת, ננסה בדרך אחרת.

הצורך בעקביות ושיטתיות בהוראה:

מ': שיטתית - עובדת באופן קבוע וחוזרת על עצמה הרבה. המורים שמקדמים ילדים הם מאוד תבניתיים.

יש לה יכולת להוראה מפורשת, מאוד ברורה.

צ': זוהי מורה שעובדת באופן עקבי

מעבר לתפקודים שנקשרים להיבט הניהולי, עלו בתשובות המורות מספר תכונות רגשיות, חלקן אף אישיותיות המשפיעות על יכולת המורה לקדם קריאה בקרב תלמידים: הראשונה בהן היא יכולת הסבלנות:

ג', ד', 1': סבלנות

ר': שתהיה בה אורך רוח, שלוה

רגישות וחום:

ר': חום ויכולת לעודד לתת חיזוקים - זה מעודד את המוטיבציה של הילדים ובסופו של דבר הם ילדים קטנים ובלי להכיל אותם ולתת להם יחס וחום, אי אפשר. יש פה הרבה היבטים רגשיים. כשהוא מרגיש טוב, הוא רוצה להצליח ומשתדל יותר.

א': אכפתיות ורגישות כלפי הילדים.

מ': מחמאות ופרגון זה תמיד דבר שעוזר. אבל ראיתי כאלה שלא מאוד חמימות - ולמדו אצלם מצוין! בלי הפרסים ובלי הסוכריות.

ע': רגישות - שתדע להכיר טוב את התלמיד שהיא עובדת איתו ולפי ההיכרות איתו תדע להתאים את החומרים וליצור חיבור רגשי של התלמיד וסקרנות. (תשתמש ב) טכניקות שיוצרות מוטיבציה - כמו קריאה בקולות מסוימים, שיכול ליצור מוטיבציה, טבלה, חתימות הביתה, צופרים... כאלה... מדידות בסטופר והילדים רואים את השיפור בזמן הקריאה להם, טכניקות שיוצרות מוטיבציה.

ד': חברותית - להיות נחמדה ורגישה, לא קרה ומרוחקת. לא מנסה להיות מעליהם אלה בגובה העיניים.

ש': גישה לילדים - יש מורות מאוד טכנית. מורות צריכות לבוא עם הרגש. להראות שאכפת לנו מהתלמידים. התלמידים מאוד מרגישים אותנו ושמים לב להכל. הנושא של הקריאה זה משהו מאוד רגשי.

ב': הבסיס פה זה המון המון רגשי קודם כל. לחזק ולעצב ולהביא התלהבות כזאת של רצון לדעת וכמה חשוב לקרוא ושאדע כמה יותר. מתוך המקום הזה, ביחד, ככה להתחיל. להבין על מה זה יושב.

כריזמה:

ב': היא צריכה להראות היא חיה את זה. שזה יהיה להם כיף שיהנו וירצו את זה. שיהיה להם מעניין, כי בטבעי זה לא בא להם בכיף. לא מעניין אותם, הם לא מבינים למה הם צריכים את זה. הם מסתדרים בלי זה. ההורים שלהם עובדים בעבודות כאלה שהם לא צריכים השכלה וידע, והם אומרים הם מסתדרים, גם אנחנו נסתדר. ואני רואה שאני איתם בכיתה ומביאה להם את העולם האישי שלי, זה מאוד מסקרן אותם ומתוך זה אני מכניסה אותם לאיזשהו סיטואציה, ומשם אנחנו ממשיכים הלאה ובודקים וחוקרים את הטקסט. ככה זה מחבר אותם לכל מיני דברים שיגעו להם בלב והם זוכרים.

ג': סוחפת את הילדים למקום טוב עם התלהבות ופרגון. מלווה אותם באהבה ומקצועית. ידע אסטרטגיות. השיעורים צריכים להיות מעניינים ומגוונים. לעבוד עם כל החושים. ילד שלא קורא, יהיה לו קשה לשבת דקות ולהקשיב למורה.

מעבר לצורך לראות את החלק הרגשי של התלמידים, נמצאו בין תשובות המורות גם שתיים שנגעו להיבטים הרגשיים של המורות עצמן באשר ליכולתן לקדם קריאה בקרב התלמידים: תחושת מסוגלות ומוטיבציה. תחושת מסוגלות:

שי'תחושת מסוגלות והבנה שזה מה שצריך לעשות. הרבה מורות בשכבות גבוהות לא מתעסקות בקריאה, למרות שיש הבנה שצריך לעבוד על קריאה. לא חושבת שיש כלים.

צ': זוהי מורה שעובדת באופן עקבי לא מתייאשת גם כשלתלמידים קשה.

ד': תחושת ביטחון שהיא מסוגלת.

מוטיבציה

א': מוטיבציה... רצון לעבוד מעבר לשעות.

צ': ...וכמובן מוטיבציה.

ד': מוטיבציה.

בתשובה של אחת המורות בלט בייחודו רכיב משמעות שלא הוזכר אצל האחרות והוא הבנת הערך:

צ': הכי חשוב זוהי מורה שמבינה את הערך, המשמעות והחשיבות של שליטה בקריאה.

תמה שלישית: קידום קריאה בכיתה ג' על ידי המורה

תמה זו כוללת את קידום הקריאה בפועל ואת הרכיבים שנרכשו במסגרת ההכשרה בקידום קריאה בכיתות ג'. מתשובות המורות עולות דרכים שהן מפעילות לקידום קריאה - קריאה חוזרת וקריאה קולית במגוון דרכים: כחלק משגרת היום, בתרגול בספריה, בתרגול בתוך השיעורים, לרבות מודלינג של המורה, ואף בגיוס הבית למשימה; עבודה לשונית, ובעיקר עבודה מורפולוגית (תרגול תבניות ושורשים); שילוב משחק ומתודות ייחודיות בתרגול הקריאה; שילוב עבודה על שטף ברמת הטקסט, כחלק מתרגול הבנת הנקרא, תוך שילוב בהוראת מגוון תחומי הדעת. בנוסף, בחלק זה התייחסו המורות לצורך בעבודה דיפרנציאלית בכיתות בשל הפערים בין התלמידים. התייחסות לחלק זה העלתה את הקושי של המורה בתרגול הקריאה בכיתות הטרונגניות.

מספר רב של מורות ציינו את תרגול הקריאה דרך קריאה קולית וקריאה חוזרת בכיתות:

ג': קריאה קולית. בשיעורי שפה נוהגת לתת טקסט ושהם יקראו קריאה קולית בסבב כך אני רואה איך הם קוראים. משתדלת במקצועות רבי מלל לשמוע כמו מולדת.

שי': תרגול קריאה חוזרת של תלמידים.

מ': וחוף מזה יש קריאה הדדית - שאחד קורא לשני או קוראים ביחד את אותו משפט.

ב': אני עושה תחרות בין הקבוצות מי קורא בצורה מדויקת ביחד ...

חלקן הדגישו את הקריאה החוזרת כחלק משגרת היום, קריאת בוקר או ביקור בספרייה.

ש': בבית הספר - יש ספריה. פעם בשבוע, אנחנו יורדים לשעת קריאה משותפת. הילדים לוקחים ספר הביתה. בנוסף, בכיתה, הקריאה היא משהו יומיומי. יש לנו קריין יומי. כל בוקר מתחיל ב-10 דקות קריאה, דקות של קריאה דמומה, כל אחד קורא לעצמו. ולאחר מכן, בכל יום יש את הקריין היומי שמקריא קטע בפני כל הכיתה. כולם קוראים גם היותר חלשים. לפעמים קוראים פסקה, לפעמים רק משפט. העיקר לקרוא ולהבין מה קראתי.

צ': אני מקדמת את הקריאה בכך שמקדישה זמן לקריאת בוקר, ובזמן הזה בעיקר שומעת את הבנות המתקשות.

מ':...הייתי עושה פתיחת בוקר - 20 דקות קריאה לשם הבנה.

ד'1: שיעורי קריאה כיתתיים בספריה פעם בשבוע, הילדים מבקשים לקרוא בשיעור סיפורים כחלק מהחומר הנלמד.

ע': מבחינה כיתתית, הבוקר שלנו מתחיל אחרת. הילדים מגיעים לכיתה ויש זמן שנקרא "בוקר מצוין" - אנחנו אוכלים את ארוחת הבוקר וכל השיעור הראשון מוקדש לאוכל, קריאת ספר, משהו יותר רגוע ויש זמן קריאה אישית, במידה ויש לי עוזרים או שאני פנויה, הם יוצאים עם הילד לקריאה קולית ולא דמומה. לפעמים איתי. זה מבחינת שגרה יותר.

אני חושבת שצריך להכניס את זה גם ברמה כיתתית, שגרה כיתתית. יש שעתים בשבוע שאנחנו מגיעים לספריית בית ספר. היא עשירה במגוון של דברים, יש המון ספרים שמתחדשים כל הזמן. אנחנו מעודדים השאלת ספרים ברמה בית ספרית. עצם זה שמגיעים פעמיים בשבוע, בשעות מוגדרות, הילדים מקבלים את האפשרות של קריאה לשם הנאה. זה הופך את זה לנגיש ומוסיף את אלמנט החוויה.

ד': אני לוקחת קטע מתוך הסיפור ונותנת לילד לקרוא - להיחשף למילים בקטע. ואז אנחנו קוראים רק 2 שורות מהקטע, אני מקריאה כמו שצריך והוא קורא אחריי. אחרי שהוא קורא, לפעמים הוא לא קורא כמו שצריך - עובדים על זה, אפשר באמצעות קריאת פירמדה. לאחר שסיימנו 5 שורות ראשונות, אנחנו עושים קריאה, פעם אני פעם התלמיד. ולבסוף הוא קורא את כל 5 השורות ביחד. ולאחר מכן, עוד 5 שורות. ואז הוא צריך לקרוא את שני הקטעים ביחד.

חלק מהמורות התייחסו לשיתוף הבית בקריאה החוזרת:

ד': ואז יש אימון בבית.

ר': קריאה חוזרת עם חתימות. קריאה קולית בבית...

ש': אנחנו עובדים על הקריאה, לא רק במסגרת הכיתה עצמה, אלא התרגול והעבודה זה משהו שעושים גם בבית. באופן שבועי, כל שבוע התלמידים מקבלים טקסט הביתה לאימון קריאה. מתאמנים ושולחים לי סרטונים. יש לנו טקסט בכיתה, ממש חגיגה. התלמידים מתאמנים שוב ושוב ואז מקליטים את עצמם. אני מקרינה את הקריאה שלהם בכיתה מול כולם. זה נותן להם מוטיבציה. בהתחלה, כשרק התחלנו עם זה, רק 6 ילדים היו קוראים ושולחים לי. ועכשיו כולם עושים את זה. יש להם מוטיבציה כי אנחנו ממש עושים מזה עניין בכיתה. ההקלטה מזמנת אימון לתלמידים - כלומר, כשהם יודעים שיקרינו אותם מול כולם, הם רוצים להיות הכי טובים ומתאמנים שוב ושוב ושוב, עד שהם קוראים ממש מצוין את הטקסט. העניין הרגשי מאוד חשוב פה.

ש': ... לאחר מכן, נשלח אותם הביתה לאימון קריאה על הטקסט הנלמד בשיעור.

חלק מהמורות ציינו את קריאת המורה בפני התלמידים, כחלק ממודלינג לקריאה או כחלק מהטרמת הקריאה שלהם את הטקסט:

ב': מבחינת הקריאה עצמה, אני מקריאה את הסיפור בכיתה.

א': ... החוויה שלי זה ללמד קריאה ושייחנו מהקריאה אז הרבה פעמים אני אקריא להם את הטקסט למשל. כי אני לא רוצה את התהליך של הפיענוח שמתסכל אותם ולוקח להם זמן. קחו תדעו לקראת מה אתם הולכים לקרוא. נדבר על הכותרת, התמונה ואז הרבה יותר קל להם לפענח את המילים. וכל מיני כאלה, פחות או יותר.

כל המורות הדגישו בתשובותיהן את העבודה הלשונית לקידום קריאה בכיתותיהן. מבין המתודות הלשוניות ציינו המורות בעיקר את העבודה על פירושי מילים, על תבניות מילים ככלי לחיזוק הקריאה הגלובלית ואת העבודה על מילים הומוגרפיות בשפה דרך ההקשר של הטקסט:

ש'2: דרך תבניות, אוצר מילים.

ר': אני יושבת עם קבוצה, בוחרים את הטקסט, עושים הטרמת מילים, קטעי פירמידות, טקסט עם משפטי פירמידה לפי הטקסט. ואז מיומנויות של חיפוש מילה

בטקסט, מיומנויות לשוניות, אני עובדת עם הרבה תבניות שחוזרות על עצמן, כל מיומנות שהטקסט מזמן, אני מרחיבה, לדוגמא צירופי סמיכות, שייכות, יחיד רבים ואז נותנים יותר דוגמאות, כלל שחוזר על עצמו, משפחות מילים.

ב': אם ילד מתקשה בקריאה של מילה מסוימת, בקריאה או בהבנה שלה, אני אשלח את הילד לשורש, לנסות לחלץ את השורש, מננו אפשר להבין איך לקרוא את המילה כמו שצריך, לאיזו מילה זה דומה. אילו עוד מילים כאלה יש. למשל מילים ברבים זו תבנית שחוזרת על עצמה.

מ': מה שעזר לי אז בתוכנית זה הפירוק של המילים - שורשים, ללמד אותם איך לפרק ולהתייחס למילה קשה, לפי הקשר מילון ושורש. וזה עזר וישב לי טוב בזכות ההשתלמות. למשל ללמד את כל הנושא של מילים כמו גזר-גזר. עשינו את זה בכיתה והילדים היו צריכים להבין את המשמעות וההקשר לטקסט. זה ידע שחשוב ללמד את כולם, בוודאי בכיתה ג'.

ד': אם יש מילים קשות - אנחנו מפרשים מילים. אני מקריאה את המילים הקשות ונותנת את הפירוש.

ש': אם למשל יש איזשהו כלל או חוק מסוים, או תבנית מסוימת שאני רוצה ללמד, אני מלמדת את כל הכיתה. הרבה פעמים נעבוד על חוק מסוים שנמצא בתוך הטקסט, ואז הילדים יבצעו משימה או סימון של מילים בתוך הטקסט. נעבוד עם לוח מחיק והילדים יכתבו מילים בלוח.

מעבר לפן הלשוני והקריאה החוזרת, התייחסו המורות לאופן למידת הקריאה והדגישו את השילוב של משחקים ומתודות ייחודיות במהלך העבודה:

מ': ואני גם משלבת משחקים. זה מאוד משמעותי בשיעורים האלה. בעיקר שזה מתייחס לטכניקות והמשחק משתלב מאוד יפה. הילדים אוהבים את זה. זה עובר טוב שמשחקים, מה שלא מצליחים להעביר בצורה רגילה, המשחק מלמד אותם בלי שאני אלמד אותה. אני מאוד בעד משחק. כל פתיחת שיעור יש "כרטיס כניסה" או "שאלת אתגר". והתלמידים מתייחסים אליו או בכתיבה או בקריאה או בע"פ. החמש דקות הראשונות של השיעור. זה נותן אוירה טובה והרגשה טובה לתלמידים.

ע': מעבר לזה יש את התוכנה "דינמי קלאס" כמו מאגר תכנים מקרן צמוד תקרה שמוקרן כלפי הרצפה, וזה עובד עם טאצ' לרצפה ויש שם משחקים, גם בשפה, וזה מותאם רמות. וגם המורים יכולים להכניס לשם משחקים.

ע': אני מאפשרת הרבה פעמים לקיים קריאה קולית מול הכיתה, הילדים מאוד אוהבים את זה שאנחנו עובדים על טקסטים, אני משתמשת בקלפים כאלה חווייתיים, שאומרים באיזה אופן לקרוא את הטקסט - מוסיף צחוק והומור וחווייה.

יש משחקי שפה שונים שגם ככה אפשר לתת לילדים לשחק.

ר': אני עובדת עם גלים פרו, אופן, בריינפופ. אני נותנת להם לחפש מידע באתרים - עבודה על אתרים טובים ומוכרים יותר. (אאוריקה). עבודה בזוגות, שיח קבוצתי. היבטים מוטיבציוניים - נותנים מוטיבציה.

משחקים לשוניים באתרים - משפרים את הקריאה והשטף.

משחקי קופסא טובים - שניתן לעבוד איתם, שוב היבטים מוטיבציוניים.

בנוסף לעבודה על שטף הקריאה, ציינו המורות את העבודה על הבנת הנקרא כחלק מיכולת קריאה כוללת ומותאמת לכיתה ג':

ש': הקריאה כמובן היא לשם הבנה - לא רק טכני. הילדים יודעים. "אני קורא בשביל להבין". אני כותבת את זה כל בוקר על הלוח, ואם אני לא כותבת, הילדים מזכירים לי.

ר': עבודה על הבנת הנקרא.

ב': תראי, היום אני בעיקר עובדת על אסטרטגיות של הבנה. ועובדת פחות על קריאה, אז קשה לי לענות. כשיש מילים קשות, אנחנו מנסים לפצח - בעזרת ההקשר, או השורש.

מ': גם אסטרטגיות של הבנה חשוב ללמד. אבל לא רק.

ר': בד בבד, שימוש במרקרים, הסברים, הבהרת המטלה.

ש': אח"כ (אחרי העבודה על הקריאה) נעבור להבנה ממש, נשאל על מה לדעתם יסופר בסיפור - טרום קריאה - טקסט סיפורי/מידעי/שיר. נשוחח על הכותרת ולתמונות. נעשה שיח. לאחר כעשר דקות, נתעסק באימון קריאה. בפעם הראשונה אני מקריאה, כדי שהילדים גם ישמעו קריאה נכונה בהגנה נכונה... בסיום, נכתוב את כל השאלות שהקבוצות כתבו על הלוח, וכל קבוצה משתפת מה היה בקטע שהם קראו. בסיום, נכתוב את כל השאלות שהקבוצות כתבו על הלוח, וכל קבוצה משתפת מה היה בקטע שהם קראו.

דבר נוסף שעלה מדברי המורות הוא הניסיון לשלב את העבודה על מיומנות הקריאה על מצע מקצועות תוכן אחרים ולאתר הזדמנויות בטקסטים לצורך שיפור קריאה:

ג': משתדלת במקצועות רבי מלל... כמו מולדת.

ש'2: טקסטים שכוללים את ההיבט התוכני והלשוני.

ב': קודם כל זה אותם חומרים מותאמים ש... אותו חומר שאנחנו עובדים בעצם בכיתה ופשוט להתאים את הדברים בסדר שמתאים לו.

א': הרבה פעמים אני עובדת על מיומנות מסוימות גם עם כל הכיתה. אני אוהבת לקשר לטקסט, אבל אם מזדמן וללמד משהו מסוים שלא מתוך הטקסט, גם זה קורה. לפעמים יש טקסטים שמאוד מזמנים. ואז אני עושה עבודה על מיומנות מסוימת מתוך הטקסט.

לצד תיאור עבודתן בקריאה, העלו המורות את הצורך בעבודה הדיפרנציאלית בשל ההטרוגניות. חלקן ציינו זאת כחלק משגרת ההוראה בכיתה, וחלקן העלו את הסוגיה כקושי משמעותי בקידום קריאה ברמה כיתתית:

ע': ואני עובדת עם זה דיפרנציאלי בקבוצות. כרגע בכיתה שלי (ד') יש את המתקדמים ויש ילדים שנמצאים ברמת כיתה א'... כשאנחנו עובדים על טקסט אנחנו עושים כמה קריאות, קריאה דמומה, ביחד... עם חלשים יותר - תרגול יותר מאסיבי, מתרגלים אחד עם השני, מתאמנים כמה פעמים לבד ואז באים להקריא לי או למורה אחרת. תוך כדי אני מוודאת גם הבנה למילים ממשלב גבוה יותר או מסובכות.

לפעמים גם התוכן הוא אחר ואני עושה התאמה לחומרים. החזקים בכיתה יכולים להתמודד עם טקסט של שלושה עמודים בלי ניקוד.

ומי שמתקשה, הוא גם יתקשה באוצר מילים, ואתן לו טקסט עם אוצר מילים מתאים, ואני לא בהכרח אשתמש באותו טקסט של הכיתה, כי לא בטוח שזה יקדם את הילד. זה תלוי בילד וברמה שלו.

מ': אני גם יכולה לקחת קבוצה של תלמידים, לעשות הטרמה של מילים קשות או כל דבר שיכול לקדם אותם. לקחת טקסטים קצרים או מדורגים ולעשות חזרה.

מ': יש את "איתי, לידי, במרחב". אני יכולה בכל פעם לקחת קבוצה אחרת, לא דווקא של המתקשים. ואני יכולה לחלק את הקבוצות הומוגני והטרוגני וזה תלוי משימה, תלוי מה אני בוחרת לעשות.

גם את התלמידים שלא מאוד מתקשים בקריאה בכיתה ג' אני אלמד את אסטרטגיות של קריאה והתייחסות לתבניות ופיצוח מילים קשות למשל. כי זה ארגו כלים שטוב לכל ילד. גם אם הקריאה היא טובה, זה ידע שיכול לסייע לו כשהוא נתקל במילה קשה.

ב': בכיתה מאוד מאוד מאוד הטרוגנית. כאילו יכול להיות שאפילו גם בכיתה ה' וגם בכיתה ד', שזה רוב השעות שלי כעת, מ-לא קוראים בכלל כמו תלמידים חדשים שעכשיו השתלבו לנו באמצע שנה ועד קוראים ברמת קריאות הכיתה. כן, השיעורים זה שאני צריכה לקחת את הריטלין לא התלמידים. (צוחקת)

א': לא קל, לא קל בכלל בכלל, אבל אני יכולה להגיד שאני עדיין לא עושה את זה באופן מושלם.

כן, כי זה גם פרונטלי וגם קבוצתי וגם יחידי וגם לפעמים השיעור לא מדבר לכולם. לא כולם מצליחים לתמרן בתוך זה.

ר': קודם כל אני מתחילה באבחוני קריאה בתחילת השנה. בעקבות המבדקים, חילקתי את הילדים לקבוצות הומוגניות. התאמנו לכל קבוצה תוכנית. החלוקה, מתבצעת על פי יכולות הקריאה:

יש ילדים שמדייקים וקוראים בשטף, ילדים שיותר מתקדמים. דיוק בלי שטף - קריאה איטית אבל מדויקת - צריך לעבוד איתם על השטף. קריאה משובשת - לא מדויקת ולא בשטף. השנה יש יותר קבוצות בכיתה. יש לי גם קבוצת תלמידים שהם ממש ברכינת הקריאה.

אני יושבת איתם בקבוצות, ועובדת איתם.

צ': בנוסף אני מתאימה חומרים למתקשים כדי שיחוו חוויות הצלחה.

ד'1: יש את התוכנית מה קורה אני קורא לבינונים חלשים,

ד': יש ילדים שצריכים פחות תהליכים וזה יתקדם מהר יותר, ויש תלמידים שצריכים את העבודה האיטית והמדורגת יותר - זה תלוי בילד. לילדים בכיתה ד', המאוד מתקשים, אני רוצה לחשוף לקריאה ללא ניקוד. אני מביאה את הקטע מנוקד. ואחרי שקוראים כמו שצריך אני מביאה אותו לא מנוקד.

עבודה עם מילים קשות - ילד שקולט מהר, מסבירים פירוש וזהו.

ילדים ממש מתקשים, אני מוציאה את המילים לכרטיסיות ומשחקים משחק זיכרון, והוא נחשף רק למילים האלה. פשוט קריאה חוזרת של המילים הללו.

מחנכת בכיתה, זה קצת יותר מורכב לעבוד ככה - יכולה לקרוא טקסט עם כל התלמידים ואז לתת משימה לתלמידים החזקים יותר, והיא עובדת עם הקבוצה הקטנה בתוך הכיתה.

ש': במהלך השיעורים, אני עובדת באופן דיפרנציאלי. מתחילים בנושא השיעור ומטרת השיעור לכולם. גם לחזקים וגם לחלשים יותר.

עם המתקשים - אני עובדת בד"כ עם טקסטים שונים. או מצמצמת להם לקריאה רק של פסקה אחת.

לאחר מכן, אחלק לקבוצות - המתקדמים יקראו ויחברו שאלות, הבינונים - יקראו ויחברו שאלה אחת, והחלשים - נתעסק בפסקה מסוימת שאותה ננתח יחד ונחבר שאלות בע"פ.

ב': הכיתה גם מורכבת, יחסית הרבה תלמידים וגם הרמות מטורפות. דברים כאילו, הזוי.

יש שם תלמידים שצריכים לעלות לוועדות השמה, וועדות כאלה המשרד לא מאפשר את זה. אז הם לא נמצאים במקום שמתאים להם. ואז הם בתוך כיתה רגילה ואז אני צריכה לתת להם מענה בתוך שיעור, שהם צריכים בכלל מענה יחידי-פרטני וכאלה למשל. ואז הם לא מקבלים את המענה שלהם והכל נהיה יותר מורכב בשיעור.

אני לא מצליחה תמיד לגשר על הפער הזה... וזה בעיה של בית הספר. מנסים למצוא איזשהו פתרון בינתיים לא מצאנו את הפתרון האידאלי.

אני אגיד לך אבל, אצלנו בביה"ס הם עושים תחרות מי יותר חלש ומסכן שם. ויש פה מורכבות של המון ילדים שמגיעים מבית שהשפה שלהם לא עברית. אם זה ערבית, רוסית, אמהרית, אריתראית. יותר מ-50% זה לא עברית. אז באופן כללי

יכול להיות שצריך ללמד את זה כמו שמלמדים שפה שנייה ואסטרטגיות אחרות לגמרי שאני לא מכירה אותם.

ר': צריך לדעת לשלב בין ילדים הטרוגנית, שישמעו אחד את השני שיתנו להם חוזקות. אני יכולה להוציא ילד שקורא שטף וילד שלא קורא בשטף. זה מועיל ומוסיף, לאחריות וחברות. הם יכולים לקרוא משפט משפט. כמו במת קריאה כזו...

ביחס לידע ולכלים שרכשו מתוכנית ההכשרה במחקר, המורות נותנות מקום לתובנות הוראה בכלל, לשימוש בשיטות מגוונות לקידום קריאה כמו קריאה חוזרת חווייתית, לידע לשוני בקריאה, לשילוב עבודה רגשית בקריאה ולעבודה על תהליכים ניהוליים בקריאה, גם עם התלמידים וגם בעצמם, כמורים בהוראת הקריאה.

מעבר לציון כללי של היבט הלמידה במסגרת ההכשרה (למשל, ג': "למדתי המון", או ש': "ההשתלמות הזאת ממש פתחה לי את הראש"), עשר מהמורות ציינו את הידע והכלים הספציפיים שרכשו במסגרת ההכשרה. הדברים מובאים בטבלה בהדרגה, כאשר בצד הימני של הטבלה מופיע מספר ההתייחסויות הגבוה ביותר, ובצד השמאלי - מספר ההתייחסויות הקטן ביותר. מהטבלה עולה כי הידע הלשוני הוא אחת הרכישות המשמעותיות של המורות במהלך ההכשרה. מהידע הלשוני - בעיקר חקירת מילים והיבטים מורפולוגיים בתהליכי קריאה. אחרי הידע הלשוני, עולה הידע הניהולי והשימוש בכלים ניהוליים בקידום קריאה ובהם מיקוד, גמישות, תכנון ובקרה, גם כאשר לעבודת המורה וגם כאשר לעבודת התלמיד. אחרי ההיבטים הניהוליים בא לידי ביטוי ההיבט הרגשי, דרך שילוב משחקים ומתן מענה אישי לתלמידים. אחרי הפן הלשוני, הניהולי והרגשי עלו בהדרגה מהגבוה לנמוך: שילוב של חזרתיות כמתודה משמעותית בתרגול קריאה, תהליכי איתור המתייחסים לשיטות לזיהוי קשיי קריאה בקרב תלמידים. ההיבט האחרון שזכה לשתי התייחסויות הוא השילוב של היבטים של הבנת הנקרא ועבודה על טקסט באופן כללי, בתוך ההתייחסות לקידום שטף הקריאה.

	לשוני 9	תפקודים ניהוליים 7	היבטים רגשי 5	חזרתיות 4	תהליכי איתור 3	הוראה של טקסט 2
ג'	חקר מילה	משוב ובקרה	רגשי	קריאה חוזרת	שיטות זיהוי תהליכי איתור	הסבר של טקסט שלאחר הקריאה
ש'2	תבניות, חקר מילה	להתמקד במשהו מסוים, ולא לכלול 4-5 דוגמאות מדברים שונים.				איך לעבוד עם טקסט... סימונים בטקסט כדי שהקריאה תהיה יותר מדויקת, עם ילדים שלא מתייחסים לסימני פיסוק. לשים יותר דגש על הטרמה לפני קריאה
ב'		המון ידע ניהולי של בקרה על כל מה שאני עושה, זמן חשיבה תוך כדי השיעור, בדיקה עצמית, חזרה אחורה וקדימה, דיוק. מילים הומוגרפיות. זה היה נראה לי ברור מאליו והוא לא ברור מאליו אצל כולם. יש תלמידים שצריך לעבור איתם איזהו תהליך שאצל ילד רגיל או שהכל עובד כרגיל זה קורה אוטומטית.				
ר'	שימוש בתבניות... להראות להם שיש מבנים שחוזרים על עצמם ואפשר להיעזר בזה. הידע הזה חשוב בעיקר שמתחילים לקרוא טקסטים לא מנוקדים כי אז אין		לתת מענה רגשי... דברים חווייתיים	חזרתי, כמה פעמים בשבוע עם תרגולים	איתור, לראות מה מצב הילד ולהתאים את התוכנית.	

הוראה של טקסט 2	תהליכי איתור 3	חזרתיות 4	היבטים רגשי 5	תפקודים ניהוליים 7	לשוני 9	
					ניקוד שאפשר להישען עליו.	
			שאפשר ללמד את הקריאה בצורה חווייתית, שזה גם נותן לילד הרגשה נעימה יותר ומגביר את המוטיבציה שלו ללמוד		למדתי שיש אסטרטגיות כמו תבניות ללמד את הילד.	א'
				למדתי בתוכנית בעיקר את המשמעות של שילוב היבטים ניהוליים בקריאה – בקרה וגמישות. למדתי שצריך לאפשר לתלמידות לחשוב לתכנן ולחקור. אני כל הזמן חושבת על תומכי זיכרון שיסייעו להם להפנים את הנלמד.	הקניה של תבניות מילים	צ'
			שימוש במשחק במהלך ההוראה כדי לקדם נושא ולקדם הבנה.	בחירת מטרה אחת לשיעור, להיות מדויק וממוקד. קצר וקולע... אם אני לוקחת מטרה אחת, לנסות לחזור עליה גם בשיעורים שאחרי עד שזה נתפס, וכשזה נתפס להמשיך למטרה הבאה, אבל לא לעזוב את הקודמת.	חקר מילים. פירוק מילים – זה הפך להיות כלי משמעותי אצלי בלמידה. מתייחסת למילה הקטנה. פעם הייתי רואה את הטקסט כמשהו שלם והיום אני מבינה שהחלקים הם יותר מהשלם. הפירוק הוא מאוד חשוב בשביל להגיע לשלם אני חייבת לפרק את הדברים למנות קטנות. זה גם יכול לעזור לי לדייק את העבודה עם התלמידים.	מ'

2	הוראה של טקסט 2	3	תהליכי איתור 3	4	חזרתיות 4	5	היבטים רגשי 5	7	תפקודים ניהוליים 7	9	לשוני 9
											<p>אם ראיתי שגיאה מסוימת, אפשר לבנות שיעור על פי טעות אחת. הרבה פעמים ההוראה מבינים שיש דברים שהם הכרחיים לאחד, אבל טובים לכולם. זה ממש כלל מנחה. שזה אף פעם לא מזיק, גם אם כביכול זה שיעור שאני מלמדת ילד שממש שקוק לזה, זה יכול לתת כלים ולעזור גם לכלל הכיתה.</p>
ע'		להכיר את התלמידים ואת הטעויות ולדייק אותם.	<p>(לקרוא) את הטקסטים בצורת פרמידה כדי להתרגל ולבצע חזרתיות. קריאה קולית בפני הכיתה, שצריך לעשות את זה חווייתי כמו שימוש במיקרופון וקריין.</p>	<p>קבוצות קטנות, יחס אישי, מענה שנותן הרגשה טובה לתלמידים. דברים שקשורים למוטיבציה כמו הסטופר והמדידה של הזמנים, חתימות הורים בבית ותמריץ וציור שאני יכולה לתת בזמן בית ספר. משחקים, ובעיקר המשחק "סט" שהיה מאוד נחמד וחוייתי ועבד על זיהוי קבוצות מילים. השתמשתי בו הרבה אחרי התוכנית.</p>				<p>להתייחס לתבניות מילים שאפשר לאפיין אותם. אולי הייתי נותנת לילדים להתמודד לבד עם טקסטים עם לא התוכנית, ואולי מפרשת פה ושם מילים קשות, והיום יש לי יותר כלים לעזור לילדים בזיהוי של תבניות או סוגים שונים של מילים.</p>			
ד'1				קריאה חוזרת				<p>על מה להתמקד במהלך השיעור הפרטני, לפני כן ממש הלכתי לאיבוד. אני ממש משתמשת במערך</p>	<p>מיקוד של מילה וצריכים להכניס לתוכה מילים – גם בזה משתמשת</p>		

הוראה של טקסט 2	תהליכי איתור 3	חזרתיות 4	היבטים רגשי 5	תפקודים ניהוליים 7	לשוני 9
				<p>לפי הסדר הזה וזה ממש מכוון אותי.</p>	<p>בפורום הכיתתי. חקירות מילים.</p> <p>בעקבות מה שלמדתי אני יותר עובדת על ניקוד. ברגע שלומדים תבנית של מילה אנו עובדים על ניקוד למרות שבכיתה ג' לא מנקדים אבל לאותם ילדים ספציפית חשוב לי שיראו את הניקוד.</p>
			<p>אז הייתי ממש מקובעת ולא גמישה. הייתי מלמדת צלילים מסוימים, התלמידים היו מסמנים צלילים מסוימים. עכשיו אני כבר מלמדת תבניות מסוימות, חוקרת עם התלמידים מילים, מתעכבת על טעויות – למה טעיתי במילה מסוימת.</p>	<p>קודם כל תבניות – לפני זה לא שמת לב לזה. לא ייחסתי לזה חשיבות לא למדתי על זה כ"כ. אני ממש זוכרת ומיישמת. אם הטקסט מזמן תבנית מסוימת חשוב לשים לב ולתת לזה הקניה מפורשת בכיתה. זה ידע שהוא לא מובן מאליו לתלמידים וזה מאוד חשוב. שורשים ומשפחות מילים לתת לזה דגש בכיתה. חקירת מילים – להבחין בין מילים באותה צורה אבל לא אותו צליל. אני אוהבת ללמד את זה. אני כותבת להם משפט מסוים</p>	<p>ש'</p>

הוראה של טקסט 2	תהליכי איתור 3	חזרתיות 4	היבטים רגשי 5	תפקודים ניהוליים 7	לשוני 9	
					<p>על הלוח, אני רואה מי עושה תיקון עצמי ומבין שהוא טעה ומי ממשיך עם זה הלאה. אני מסבירה שיש שתי דרכים לקרוא את המילה וחשוב לעצור ולבדוק מה הדרך הנכונה יותר לקרוא. הדרך שתאים יותר למשפט.</p>	

3.3 ניתוח תצפיות

בדומה לניתוח האיכותני של ראיונות המורות, נערך גם ניתוח איכותני לתצפיות. התצפית מחולקת על פי ארבעה רכיבים עיקריים: א. הוראה מטה-אסטרטגית של המורה – שילוב היבטים ניהוליים בהוראת קריאה; ב. פיתוח תהליכים ניהוליים בקרב תלמידים; ג. מתן מענה להיבט הרגשי; ד. שימוש בפרקטיקות לשיפור שטף הקריאה.

לכל אחד מארבעת הרכיבים נלווים היגדים המייצגים פעולות של המורה בכיתה, במסגרת שיעור אשר מטרתו פיתוח הקריאה בקרב תלמידים המתקשים בקריאה. כל אחת מן הפעולות המיוצגות בטבלה צויינה לפי סולם של 0-3: לפעולה אשר נצפתה במלואה הוענקו שתי נקודות; לפעולה שנצפתה רק בחלקה הוענקה נקודה; ולפעולה שלא נצפתה כלל לא הוענקה נקודה. מסך התצפיות, בעבור כל אחת מן הפעולות סוכם הניקוד של המורות. לאחר מכן סוכמה שכיחות של הניקוד בכל קטגוריה מכלל התצפיות של כל המורות.

הטבלה מסכמת את שכיחות הופעתן של פעולות המורות בשיעורי הקריאה, אשר מטרתם היא שיפור יכולות שטף הקריאה בקרב תלמידים המתקשים בקריאה.

4	3	2	1	0	ההיגד	תתי אשכולות	האשכול
1	2	3			המורה מציגה את מטרת השיעור.	מטרת השיעור	הוראה מטה- אסטרטגית של המורה – שילוב היבטים ניהוליים בקידום שטף הקריאה
4	1	1			השיעור מאורגן בהתאם למרכיבי השיעור (פתיחה, הקניה, תרגול וסיכום).	ארגון השיעור	
2	2	1	1		המורה מלמדת אסטרטגיה בהוראה מפורשת.	הקניה מפורשת של האסטרטגיה	
2	1	2	1		המורה מסבירת מדוע האסטרטגיה יעילה.	מתן משמעות לאסטרטגיה	
	1		4	1	המורה מלמדת את התלמידים להעביר את האסטרטגיה/ המיומנות לסיטואציות מחיי היום יום.	העברת האסטרטגיה לתחומים נוספים	
5		1			המורה גמישה בהתאם לצרכים של התלמידים (מעריכה מחדש את פעולותיה כאשר היא מגלה שטענה במהלך ההוראה/ משנה בשיעור את אופן ההוראה בהתאם לתגובות התלמידים/ עורכת שינויים במהלך השיעור בעקבות דברים לא צפויים).	גמישות מחשבתית	
6					המורה ממוקדת מטרה ואינה סוטה מנושא השיעור ומוסדת בתגובותיה.	עכבה	פיתוח תהליכים ניהוליים בקרב תלמידים
5		1			המורה מקפידה על משוב מאוזן לתלמידים.	משוב לתלמידים	
3	2		1		המורה מנחה את התלמידים לחשוב טרם מתן מענה (למשל, המורה מאפשרת לתלמידים זמן מספק לעיבוד מידע למענה על שאלה).	עכבה	
4	1			1	המורה מלמדת את התלמידים לקרוא שוב את המילה כשהם טועים בקריאתה, ולתקן במידת הצורך.	בקרה	
2	1	1	1	1	המורה מלמדת את התלמידים להמליץ את השימוש באסטרטגיה, את תיקון הטעות, את בחירתם במילה המתאימה.	המללה	
1	1		1	3	המורה מנחה את התלמידים בקריאת מילים שיש כמה אפשרויות לקרוא אותן, ומנחה אותם באפשרויות לקריאתן.	גמישות מחשבתית	מתן מענה להיבט הרגשי
5		1		1	המורה מחזקת את תחושת המסוגלות בקריאה של התלמידים.	תחושת מסוגלות	
		3	2	1	המורה משלבת משחקים בתרגול שטף הקריאה.	שילוב משחק בהוראה	
2	2		2		המורה מקדמת את הקריאה באמצעות פרקטיקה לשונית ברמת המילה – סמנטית ומורפולוגית.	הקניית ידע לשוני	שימוש בפרקטיקות לשיפור שטף הקריאה
5		1			המורה מתרגלת פרקטיקות של קריאה חוזרת.	קריאה חוזרת	
5		1			המורה מכוונת לתהליכי הפקת משמעות מן הנקרא.	שילוב תהליכי הבנת הנקרא בשטף הקריאה	

מן הטבלה ניתן לראות כי באשכול הוראה מטה-אסטרטגית של המורה – שילוב היבטים

ניהוליים בקידום שטף הקריאה, נצפה שימוש גבוה במחצית מן הפעולות שציפינו לראות בשיעור : ביכולת ארגון שיעור לפי רכיביו (פתיחה, הקניה, תרגול וסיכום); בתהליכי גמישות מחשבתית בהוראה (המורה גמישה בהתאם לצרכים של התלמידים, מעריכה מחדש את פעולותיה כאשר היא מגלה שטענה במהלך ההוראה/ משנה בשיעור את אופן ההוראה בהתאם לתגובות התלמידים/ עורכת שינויים במהלך השיעור בעקבות דברים לא צפויים); ובתהליכי משוב מאוזן לתלמידים. השימוש הגבוה ביותר נמצא ברכיב העכבה בהוראה (המורה ממוקדת מטרה ואינה סוטה מנושא השיעור ומוסדת בתגובותיה). בהשוואה לכך, ניכר שימוש דל יחסית ביכולת העברת האסטרטגיה לתחומים נוספים.

באשכול פיתוח תהליכים ניהוליים בקרב תלמידים ניכר שימוש גבוה יותר בתהליכי בקרה בהוראה (המורה מלמדת את התלמידים לקרוא שוב את המילה כשהם טועים בקריאתה ולתקן במידת הצורך). **מאשכול מתן מענה להיבט הרגשי** ניכר כי המורות נוטות לתווך לתלמידיהן המתקשים בקריאה תחושת מסוגלות גבוהה בקריאה, על אף קשייהם. **מאשכול שימוש בפרקטיקות לשיפור שטף הקריאה** עולה כי המורות משתמשות בעיקר בפרקטיקות של קריאה חוזרת לפיתוח שטף הקריאה בקרב תלמידיהן, וכי הן משלבות תהליכי הבנה בקריאה, ואינן נשארות בשלב הפענוח בלבד.

4. דיון ומסקנות

אחד מגורמי ההשפעה המשמעותיים ביותר על הישגי הקריאה של התלמידים הוא מומחיות המורה (Blair, Rupley, & Nichols, 2007; Denton & Mathes, 2003). מומחיות המורה באה לידי ביטוי במספר משתנים: ידע תיאורטי ופרקטי באשר למיומנות הקריאה (Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans, 2013); שימוש בהיבטים מטה-קוגניטיביים בהוראת קריאה (Pratt & Martin, 2017); ותחושת מסוגלות בקידום קריאה (Sharp, Brandt, Tuft & Jay, 2016). מכאן ניתן ללמוד כי קיימת חשיבות רבה לפיתוח המקצועי של המורים בהוראת הקריאה (Piper, Simmons, Zuilkowski, Dubeck & Didion, 2020). בשל הרכיבים הנכללים במומחיות המורה המלמד קריאה, על ההכשרה לכלול הקניה של הידע בקידום קריאה למתקשים (Fisher & Frey, 2016; Ness, 2014, 2016; Pratt & Martin, 2017). ידע זה ישלב ידע לשוני וידע מטה-אסטרטגי בהוראת הקריאה, הכולל הוראה מפורשת, משוב מובנה והקניית מיומנויות מטה-קוגניטיביות (Ozturk, 2017a). כמו כן הידע ישלב בין ידע תיאורטי לידע פרקטי (Didion, Toste & Filderman, 2020). הכשרה זו, הכוללת את בסיסי הידע, משמעותית לפיתוח תחושת המסוגלות של המורה, כאחד הגורמים המשמעותיים המשפיעים על איכות ההוראה שלו (Clark, 2020). מעבר לרכיבים אלה בהכשרת המורה וקידום מומחיותו, יש משמעות גם למודל ההכשרה. מודל הכולל גם ליווי והדרכה צמודים נמצא יעיל ומקדם במיוחד (Didion, Toste & Filderman, 2020).

במחקר שבחן תוכנית הכשרה למורים בתהליכי קריאה לתלמידים מתקשים בכיתה ג' וכלל שילוב בין ידע, הוראה מטה-אסטרטגית וחיזוק תחושת מסוגלות, תוך ליווי והדרכה צמודים נמצא שיפור מובהק במדדי הידע, ההוראה המטה-אסטרטגית ותחושת המסוגלות של המורים בהוראת קריאה בכלל ובהוראת קריאה למתקשים בפרט (דו"ח מדען, שיף ולוי שמעון, 2021).

המחקר הנוכחי הוא מחקר המשך למחקר הקודם (Follow-up). בעוד שמחקרים בחנו את אפקט ההתערבות וההכשרה של המורים בתום תוכנית ההכשרה (Piper et al., 2018), במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את שימור השיפור במדדי הידע, ההוראה המטה-אסטרטגית ותחושת המסוגלות של המורים, לאחר שלוש שנים מתום תוכנית ההכשרה. עוד ביקשנו לבחון במחקר זה את תפיסות המורים, עמדותיהם ופעולות ההוראה שלהם בהוראת קריאה למתקשים, באמצעות ראיונות עומק ותצפיות בשיעורי הקריאה שלהם בכיתות.

שאלוני המורים פותחו לצורך מחקר זה (שיף, לוי שמעון ולוי, 2019). השאלונים כללו שאלון של ידע באשר לתהליכי קריאה בזיקה לשפה העברית, על אופיה המורכב ושתי מערכות

הכתיב שהיא כוללת; שאלון הבוחן את ההוראה המטה-אסטרטגית של המורה; ושאלון לבחינת תחושת המסוגלות של המורה בהוראת הקריאה.

במחקר השתתפו 68 מורות שעברו את תוכנית ההכשרה בקריאה לפני שלוש שנים. 68 מהמורות לקחו חלק במילוי השאלונים, 12 מהן השתתפו בראיונות העומק ועל 6 מהן נערכה תצפית.

תוצאות השאלונים מעידות כי גם לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות קיים פער מובהק ברמת הידע, בהוראה המטה-אסטרטגית ובתחושת המסוגלות של המורות שהשתתפו בתוכנית ההכשרה בהשוואה למורות שלא השתתפו בהכשרה והיוו קבוצת ביקורת.

ריאיון העומק במחקר הוא ריאיון חצי מובנה. הריאיון כלל שאלות בסיסיות המתייחסות לידע ולתפיסות המורות, באשר לשיפור שטף הקריאה בכיתות ג'. מניתוח הראיונות של 12 מורות שהשתתפו בהתערבות עלו שלוש תמות מרכזיות. **תמה ראשונה נוגעת לחשיבות קידום הקריאה בכיתה ג'** וההבדלים בין קידום קריאה בכיתה ג' לבין הוראת קריאה בכיתות א'-ב'. מתמה זו עלה כי המורות מעניקות חשיבות רבה לקידום הקריאה בכיתה ג', בשל העובדה שהקריאה היא הבסיס לתהליכים גבוהים יותר, בסיס להצלחה בלמידה בכלל ומפתח להצלחה במקצועות נוספים. המורות מצביעות על פערים בין התלמידים ברמות הקריאה בכיתה ג', בשל העובדה שחלק מהתלמידים לא השלימו את תהליך רכישת הקריאה בכיתות א'-ב', ובשל העלייה ברמת הטקסטים עם העלייה בגיל. עוד מדגישות המורות את הצורך לקדם קריאה בכיתה ג' בשל מדידות חיצוניות הדורשות הבנה שהקריאה היא הבסיס לה. בתשובותיהן מתייחסות המורות **להבדלים בין קידום קריאה בכיתה ג' לבין הוראת קריאה בכיתות א'-ב'**. הן מציינות את המעבר בין הכתיב המנוקד לכתיב הלא מנוקד שעומד בבסיס השינוי ודורש מהתלמידים גם תפקודים ניהוליים, מעבר לתהליכי קידוד. עוד מדגישות המורות את נקודת המוצא השונה בין כיתות א'-ב' לבין כיתה ג'. בעוד שבכיתות א'-ב' התלמידים מתחילים את הרכישה ממקום זהה יחסית, בכיתה ג' קיימים כבר פערים משמעותיים בין התלמידים, המחייבים הוראה אחרת.

התמה השנייה מתייחסת למצע הנדרש למורה לשם קידום קריאה בכיתה ג'. מתמה זו עולה התייחסות **לצרכים מערכתיים**, חיצוניים למורה, כגון: שעות פרטניות; חלוקת כיתות לקבוצות קטנות; סיוע בכיתה; תגבור שעות עברית; ומקום שקט לעבודה. עוד עלה הצורך בהדרכה חיצונית או הדרכה פנים בית ספרית, לרבות כלים לעבודה וספרי לימוד, ובצורך בשיתוף הפעולה של התלמיד ושל הוריו. מעבר לצרכים המערכתיים, החיצוניים למורה, עולה מדברי המורות **הצורך**

בידע שלהן הנוגע לקידום קריאה. הידע מתחלק בין ידע על תהליך הקריאה ומאפיינים לשוניים בשפה לבין ידע פרקטי – היכרות של כלים לאבחון/איתור תלמידים מתקשים בקריאה וכלים לטיפול והתערבות בקידום הקריאה. בנוסף לידע של המורה באשר לתהליך הקריאה והיכרות עם כלי אבחון וטיפול, ציינו המורות את **התכונות והיכולות שצריכה להחזיק בהן מורה, כדי לקדם קריאה בקרב תלמידיה**. מן התכונות והיכולות של המורה הנדרשות לקידום הקריאה עלו יכולות ניהוליות, בהן יכולת הגמישות, יכולת ההתמדה ויכולת העקביות בעבודת המורה. לצד היכולות הניהוליות באו לידי ביטוי היכולות הרגשיות של המורה כמו סבלנות, חום, רגישות, כריזמה, ואף היבטים רגשיים של המורה עצמה, כמו תחושת מסוגלות ומוטיבציה בקידום הקריאה בקרב תלמידיה. בלטה בייחודיותה תשובה אחת שנגעה לערך של קידום הקריאה כבסיס הנחוץ למורה העובדת התחום.

תמה שלישית מתייחסת לקידום הקריאה בפועל ולרכיבים שנרכשו לקידום הקריאה במסגרת ההכשרה בכיתות ג'. מתשובות המורות עלות הדרכים שהן מפעילות לקידום קריאה - קריאה חוזרת וקריאה קולית במגוון דרכים: כחלק משגרת היום; בתרגול בספריה; בתרגול בתוך השיעורים, לרבות מודלינג של המורה, ואף בגיוס הבית למשימה; עבודה לשונית, ובעיקר עבודה מורפולוגית (תרגול תבניות ושורשים); שילוב משחק ומתודות ייחודיות בתרגול הקריאה; שילוב עבודה על שטף ברמת הטקסט, כחלק מתרגול הבנת הנקרא, תוך שילוב בהוראת מגוון תחומי הדעת. בנוסף, בחלק זה התייחסו המורות לצורך בעבודה דיפרנציאלית בכיתות, בשל הפערים בין התלמידים, ולקושי של המורה בתרגול הקריאה בכיתות הטרוגניות. המורות התייחסו גם לידע ולכלים שרכשו מתוכנית ההכשרה במחקר, ואף שיתפו תובנות כלליות שלהן לגבי הוראה בכלל, לשימוש בשיטות לקידום קריאה, כמו קריאה חוזרת חווייתית, לידע לשוני בקריאה, לשילוב עבודה רגשית בקריאה ולעבודה על תהליכים ניהוליים בקריאה - גם עם התלמידים וגם בעצמן, כמורות בהוראת הקריאה.

הידע הלשוני הוא אחת הרכישות המשמעותיות של המורות במהלך ההכשרה, בעיקר חקירת מילים והיבטים מורפולוגיים בתהליכי קריאה. אחרי הידע הלשוני ציינו המורות במיוחד את הידע הניהולי והשימוש בכלים ניהוליים בקידום קריאה, ובהם מיקוד, גמישות, תכנון ובקרה – כלים לעבודת המורה והתלמידים כאחד. כמו כן, לצד הידע הלשוני והניהולי, ייחסו המורות גם מקום להיבט הרגשי שפיתחו במסגרת ההכשרה, דרך שילוב משחקים ומתן מענה אישי לתלמידים. עוד רכשו המורות מתודות לשיפור קריאה כמו קריאה חוזרת, תהליכי איתור ושילוב עבודה על קריאה בתוך הקשר, ובמקביל עבודה על הבנת הנקרא.

ניתוח תשובות המורות והתכנסותן לשלוש תמות מרכזיות אלה מדגישים את ההשפעה של תוכנית ההכשרה על תפיסות המורות ועמדותיהן כלפי קידום קריאה בכיתה ג'. הניתוח מאיר את הידע הרב שרכשו המורות במסגרת ההכשרה, ברמה התיאורטית וברמה המעשית, באשר לכל אחת מהמיומנויות העומדות בבסיס הקריאה. כמו כן, מדגיש הניתוח את הביטוי המשמעותי שמייחסות המורות להיבט הניהולי בתהליך הקריאה – גם כרכיב בהוראת הקריאה וגם כרכיב בקרב התלמידים המשפיע על הישגי הקריאה. תשובות המורות מעידות על הבנה עמוקה של תהליך הקריאה: המיומנות שהוא דורש; ההבחנה המקצועית והמדויקת הנדרשת באפיון ובדרישות של הכתיב המנוקד לעומת האופי והדרישות של הכתיב הלא מנוקד; רכישת הכלים הרבים הנדרשים לשיפור הקריאה; ושימוש גמיש ויעיל בכלים אלה במהלך ההוראה. לצד זאת ובהתאם לזאת, עולים גם הצרכים של המורות בהוראת קריאה מתוך הבנה של התהליך ודרישותיו – צורך בתנאים פסיים וארגון מערכתי שיאפשר הוראה פרטנית/בקבוצות קטנות, וצורך בהדרכה צמודה בית ספרית שתסייע למורות שאינן מגיעות מתחום זה. בולט במיוחד בדברי המורות הערך הגדול שהן מייחסות להיבטים ניהוליים בתהליכי קריאה. המורות מגדירות היטב את התפקודים ואת ביטוייהם בתהליכי הוראה. שילוב ההיבט הניהולי בדברי המורות הוא ייחודי, משום שהתחום הניהולי בקריאה נחקר רק בשנים האחרונות, והוא רכיב ידע חדש יחסית בהבנת מיומנות הקריאה, ובוודאי בפיתוח ובהפעלה של התערבות תוך שימוש בכלים ניהוליים.

בנוסף לריאיון העומק, נערכו במחקר גם 12 תצפיות ל 6 מורות – שתי תצפיות לכל מורה. התצפיות נבנתה על סמך מחקרים בתחום ודויקה לצורך מחקר זה. התצפיות כללה (בהתאמה לשאלונים) את הקריטריונים שדרכם ביקשנו לבחון את השימוש של המורות בכלים שלמדו בהשתלמות במסגרת הכיתה/הקבוצה בהוראת קריאה.

בדומה לניתוח האיכותני של ראיונות המורות, ניתוח התצפיות היה אף הוא איכותני. התצפיות מחולקת לארבעה רכיבים עיקריים: א. הוראה מטה-אסטרטגית של המורה – שילוב היבטים ניהוליים בהוראת קריאה; ב. פיתוח תהליכים ניהוליים בקרב תלמידים; ג. מתן מענה להיבט הרגשי; ד. שימוש בפרקטיקות לשיפור שטף הקריאה.

מניתוח התצפיות ניתן לראות כי באשכול הוראה מטה-אסטרטגית של המורות – שילוב היבטים ניהוליים בקידום שטף הקריאה, נצפה שימוש גבוה ביכולת ארגון שיעור לפי רכיביו (פתיחה, הקניה, תרגול וסיכום), בתהליכי גמישות מחשבתית בהוראה (המורה גמישה בהתאם לצרכים של התלמידים ומעריכה מחדש את פעולותיה כאשר היא מגלה שטעתה במהלך ההוראה/משנה בשיעור את אופן ההוראה בהתאם לתגובות התלמידים/ עורכת שינויים במהלך השיעור

בעקבות דברים לא צפויים) ובתהליכי משוב מאוזן לתלמיד. השימוש הגבוה ביותר נמצא ברכיב העכבה בהוראה (המורה ממוקדת מטרה ואינה סוטה מנושא השיעור ומווסתת בתגובותיה). לעומת זאת, ניכר שימוש דל יחסית ביכולת העברת האסטרטגיה לתחומים נוספים.

לסיכום, המורות שהשתתפו בהכשרה של תוכנית ההתערבות השפתית ניהולית שימרו את הפער בהשוואה לקבוצת הביקורת במדדי הידע, היכולת המטה-אסטרטגית בהוראה ותחושת המסוגלות בהוראת קריאה לתלמידים מתקשים, גם לאחר שלוש שנים מתום ההתערבות. עוד ניכר כי המורות לא רק מעידות על החשיבות של קידום קריאה, ולא רק מחזיקות בידע, אלא גם מפעילות אותו בכיתותיהן.

תוצאות המחקר מדגישות את החשיבות בהכשרת המורים בתחום הקריאה. הכשרה הכוללת את שלושת הרכיבים העומדים בבסיס הקריאה ומלווה את הרצאות ההשתלמות בליווי והדרכה בתוך בית הספר.

נספחים

נספח 1: ריאיון למורה

ריאיון למורה

שיף, לוי שמעון ולוי, 2023

תאריך: שם:

מין: גיל:

אני עובד/ת בבי"ס ממלכתי/ממלכתי דתי/ערבי/אחר: פרט _____

שם ביה"ס בו אני עובד/ת _____ מס' שנות ותק בהוראה:

השכלה גבוהה: תעודת הוראה/תואר ראשון/שני/שלישי/אחר: פרט _____

המוסד האקדמי: תחום דעת שאת/ה מלמד/ת _____

כמה שנים את/ה מלמד/ת שפה באופן כללי? _____ כמה שנים את/ה מלמד/ת שפה בכיתה ג'? _____

מצב משפחתי: נשוא.ה/רווק.ה/גרוש.ה/אלמנ.ה מס' הילדים במשפחה: _____

1. האם את חושבת כי חשוב לקדם את תפקודי הקריאה בכיתה ג'? מדוע?
2. כיצד את מקדמת את הקריאה בכיתתך?
3. מה לדעתך מורה בכיתה ג' צריכה כדי לקדם תלמידים מתקשים בקריאה בכיתתה?
4. איזה ידע לדעתך מורה צריכה כדי לקדם תלמידים המתקשים בקריאה?
5. נסי לאפיין מורה המצליחה לקדם תלמידים מתקשים בקריאה בכיתתה. מה יש בה שמאפשר את הקידום בקריאה?
6. האם לדעתך מורה בכיתתה יודעת לזהות מיהם התלמידים המתקשים בקריאה? איך היא מזהה אותם?
7. מה למדת בעקבות התוכנית? כיצד את מיישמת את מה שלמדת בכיתה בהוראת קריאה ובהוראה בכלל?

נספח 2: תצפית במורה

תצפית במורה

שיף, לוי שמעון ולוי, 2023

ניתוח תצפית במורה בשיעור קריאה בקרב מתקשים בקריאה					
המורה:					
2	1	0	ההיגד	תתי הרכיבים	הרכיבים
			1. המורה מציגה את מטרת השיעור.	מטרת השיעור	הוראה מטה-אסטרטגית – שילוב היבטים ניהוליים בקידום שטף הקריאה (מטרה, תכנון שלבי עבודה, ויסות ובקרה, המללה) משוב לתלמידים
			2. השיעור מאורגן בהתאם למרכיבי השיעור (פתיחה, הקניה, תרגול וסיכום).	ארגון השיעור	
			3. המורה מלמדה אסטרטגיה בהוראה מפורשת.	הקניה מפורשת של האסטרטגיה	
			4. המורה מסבירה מדוע האסטרטגיה יעילה.	מתן משמעות לאסטרטגיה	
			5. המורה מלמדת את התלמידים להעביר את האסטרטגיה/ המיומנות לסיטואציות מחיי היום יום.	העברת האסטרטגיה לתחומים נוספים	
			6. המורה גמישה בהתאם לצרכי התלמידים (מעריכה מחדש את פעולותיה כאשר היא מגלה שטענה במהלך ההוראה/ משנה בשיעור את אופן ההוראה בהתאם לתגובות התלמידים/ עורכת שינויים במהלך השיעור בעקבות דברים לא צפויים).	גמישות מחשבתית	
			7. המורה ממקדת מטרה ואינה סוטה מנושא השיעור ומוססת בתגובותיה.	עכבה	
			8. המורה מקפידה העל משוב מאוזן לתלמידים.		
			9. המורה מנחה את התלמידים לחשוב טרם מתן מענה (למשל, המורה מאפשרת לתלמידים זמן מספק לעיבוד מידע למענה על שאלה).	עכבה	פיתוח תהליכים ניהוליים בקרב תלמידים
			10. המורה מלמדת את התלמידים לקרוא שוב את המילה כשהם טועים בקריאתה ולתקן במידת הצורך.	בקרה	
			11. המורה מלמדת את התלמידים להמליץ את השימוש באסטרטגיה, את תיקון הטעות, את בחירתם במילה המתאימה.	המללה	
			12. המורה מנחה את התלמידים בקריאת מילים שיש כמה אפשרויות לקרוא אותן, ומנחה אותם באפשרויות לקריאתן.	גמישות מחשבתית	
			13. המורה מזקקת את תחושת המסוגלות בקריאה של התלמידים.	תחושת מסוגלות	מתן מענה להיבט הרגשי
			14. המורה משלבת משחקים בתרגול שטף הקריאה.	שילוב משחק בהוראה	
			15. המורה מקדמת את הקריאה באמצעות פרקטיקה לשונית ברמת המילה – סמנטית ומורפולוגית.	הקניית ידע לשוני	שימוש בפרקטיקות לשיפור שטף הקריאה
			16. המורה מתרגלת פרקטיקות של קריאה חוזרת.	קריאה חוזרת	
			17. המורה מכוונת לתהליכי הפקת משמעות מן הנקרא.	שילוב תהליכי הבנת הנקרא בשטף הקריאה	

ביבליוגרפיה

- בר-און, ע' (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. ד"ש, דיבור שפה ושמיעה, כתב העת של קלינאי התקשורת, 30, 1-25.
- שימרון, י' (1997). תפקיד הניקוד בקריאת העברית. בתוך י' שימרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל (עמ' 203-228). ירושלים: מאגנס.
- שיף, ר', לוי שמעון, ש' (2021). דו"ח מדען - מחקר התערבות לשיפור שטף הקריאה בכיתה ג' במיצב הסוציו-אקונומי הנמוך.
- לוי שמעון, ש' (2016). היבטים מילוניים והתפתחותיים של א' וה' כאותיות שורש במערכת הפועל בעברית מחקר פסיכולינגוויסטי. עבודת גמר לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- Aboud, K. S., Barquero, L. A., & Cutting, L. E. (2018). Prefrontal mediation of the reading network predicts intervention response in dyslexia. *Cortex*, 101, 96-106.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills?. *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Alt, M., Fox, A., Levy, R., Hogan, T. P., Cowan, N., & Gray, S. (2022). Phonological working memory and central executive function differ in children with typical development and dyslexia. *Dyslexia*, 28(1), 20-39.
- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: *A review of the literature*. 23 (5), 300-316. Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in psychology*, 6, 1810.
- Aram, D., Korat, O., & Levin, I. (2013). Maternal mediation in a young child's writing activity: A sociocultural perspective. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 709-733). Routledge.
- Arrow, A. W., Braid, C., & Chapman, J. W. (2019). Explicit linguistic knowledge is necessary, but not sufficient, for the provision of explicit early literacy instruction. *Annals of Dyslexia*, 69, 99-113.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28).
- Barbosa, T., Rodrigues, C. C., Mello, C. B. D., & Bueno, O. F. A. (2019). Executive functions in children with dyslexia. *Arquivos de neuro-psiquiatria*, 77, 254-259.
- Barnett, E., & Fay, M. (2013). *The Common Core State Standards: Implications for community colleges and student preparedness for college*.

- Barwasser, A., Urton, K., & Grünke, M. (2021). Effects of a peer-tutorial reading racetrack on word fluency of secondary students with learning disabilities and emotional behavioral disorders. *Frontiers in Psychology, 12*, 671385.
- Bentin, S., & Frost, R. (1987). Processing lexical ambiguity and visual word recognition in a deep orthography. *Memory & Cognition, 15*(1), 13-23.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher, 60*(5), 432-438.
- Bowers, J. S., & Bowers, P. N. (2017). Beyond phonics: The case for teaching children the logic of the English spelling system. *Educational Psychologist, 52*(2), 124-141.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research, 80*(2), 144-179.
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review, 66*(4), 428-446.
- Brady, S., & Moats, L. (1997). Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association.
- Byrne, B. (2014). The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle. Psychology Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology, 76*(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology, 96*(1), 31.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy, and student achievement. *Reading Psychology, 34*(1), 26-58.
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading research quarterly, 45*(4), 464-487.

- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific studies of reading, 7*(3), 239-253.
- Carlisle, J., Kelcey, B., Berebitsky, D., & Phelps, G. (2011). Embracing the complexity of instruction: A study of the effects of teachers' instruction on students' reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 15*(5), 409-439.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., Huemer, C. M., & Payne, J. B. (2019). Executive function in the classroom: Cognitive flexibility supports reading fluency for typical readers and teacher-identified low-achieving readers. *Research in developmental disabilities, 88*, 42-52.
- Chung, K. K., Liu, H., McBride, C., Wong, A. M. Y., & Lo, J. C. (2017). How socioeconomic status, executive functioning and verbal interactions contribute to early academic achievement in Chinese children. *Educational Psychology, 37*(4), 402-420.
- Clark, S. K. (2020). Are We Minding the Gap? Examining Teacher Self-Efficacy as Teachers Transition from Teacher Candidates to Full-Time Teaching. *Teaching Literacy in the Twenty-First Century Classroom: Teacher Knowledge, Self-Efficacy, and Minding the Gap, 173-198.*
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research, 84*(2), 163-202.
- Cirino, P. T., Child, A. E., & Macdonald, K. T. (2018). Longitudinal predictors of the overlap between reading and math skills. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 99-111.
- Cirino, P. T., Miciak, J., Ahmed, Y., Barnes, M. A., Taylor, W. P., & Gerst, E. H. (2019). Executive function: Association with multiple reading skills. *Reading and writing, 32*, 1819-1846.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities: A Synthesis of the Contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers. NCSER 2014-3000. *National Center for Special Education Research.*
- Cordewener, K. A., Hasselman, F., Verhoeven, L., & Bosman, A. M. (2018). The role of instruction for spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education, 84*(2), 135-153.

- Curi-Hoory, I. (2021). Assessing the Efficacy of Repeated Reading in Hebrew as a Second Language (Doctoral dissertation, Yeshiva University).
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific studies of reading, 10*(3), 277-299.
- Daniels, P. T., & Share, D. L. (2018). Writing system variation and its consequences for reading and dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 22*(1), 101-116.
- Darling-Hammond, L., & Ball, D. L. (1998). Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- 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.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and teacher education, 34*, 12-25.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice, 56*(1), 3-12.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N. A. N. C. Y., & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics, 25*(3), 323-347.
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(1), 29-66.
- Dilworth-Bart, J. E., Khurshid, A., & Vandell, D. L. (2007). Do maternal stress and home environment mediate the relation between early income-to-need and 54-months attentional abilities?. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 16*(5), 525-552.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program.

- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher–child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development, 20*(2), 321-345.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2017). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual review of psychology, 68*, 413-434.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing, 11*, 281-299.
- Eadie, P., Deery, B., Murray, L., Levickis, P., Page, J., & Elek, C. (2023). What are the research priorities of Australian early childhood professionals? Results of a Delphi style study. *International Journal of Early Years Education, 31*(4), 971-986.
- Eason, S. H., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of reading, 17*(3), 199-223.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2015). School and community influences on human development. *In Developmental science (pp. 645-728)*. Psychology Press.
- Ehri, L. C., & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: Effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Reading and Writing, 31*, 425-456.
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain research, 1110*(1), 166-174.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). What teachers need to know about language.
- Fitzpatrick, E. M., Thibert, J., Grandpierre, V., & Johnston, J. C. (2014). How HANDY are baby signs? A systematic review of the impact of gestural communication on typically developing, hearing infants under the age of 36 months. *First Language, 34*(6), 486-509.
- Fisher, D., & Frey, N. (2015). Teacher modeling using complex informational texts. *The Reading Teacher, 69*(1), 63-69.

- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, *86*, 186-204.
- Frost, R. (1992). *The road not taken*. Mountain interval.
- Frost, R. (2012). Towards a universal model of reading. *Behavioral and brain sciences*, *35*(5), 263-279.
- Forbes, S., Popard, M. A., & McBride, M. (2004). To err is human; to self-correct is to learn. *The Reading Teacher*, *57*, 566–572.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, *93*(3), 265-281.
- Georgiou, G. K., Wei, W., Inoue, T., Das, J. P., & Deng, C. (2020). Cultural influences on the relation between executive functions and academic achievement. *Reading and Writing*, *33*, 991-1013.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(163-194), 105.
- Gunzenhauser, C., & Nückles, M. (2021). Training executive functions to improve academic achievement: Tackling avenues to far transfer. *Frontiers in Psychology*, *12*, 624008.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature reviews neuroscience*, *11*(9), 651-659.
- Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental science*, *18*(5), 686-702.
- Hartman, H. J. (Ed.). (2001). Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice (Vol. 19). *Springer Science & Business Media*.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, *69*(1), 85-101.
- Hoff, E., & LEARNING, D. G. (2003). Language development in childhood. Richard M. Lerner M. Ann Easterbrooks, 171.
- Horowitz-Kraus, T., & Holland, S. K. (2015). Greater functional connectivity between reading and error-detection regions following training with the reading acceleration program in children with reading difficulties. *Annals of dyslexia*, *65*, 1-23.

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.
- Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2020). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology*, 28(3), 324-344.
- Juhkam, M., Soodla, P., & Aro, M. (2022). How accurate are teachers and support specialists when judging students' literacy skills? Special educational service as an external factor influencing judgements. *Dyslexia*, 28(4), 378-396.
- Karbach, J., Strobach, T., & Schubert, T. (2015). Adaptive working-memory training benefits reading, but not mathematics in middle childhood. *Child Neuropsychology*, 21(3), 285-301.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In *Advances in psychology* (Vol. 94, pp. 67-84). North-Holland.
- Katzir, T., Schiff, R., & Kim, Y. S. (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*, 22(6), 673-679.
- Kennedy, E., & Shiel, G. (2010). Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher*, 63(5), 372-383.
- Kerndl, M., & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46, 52.
- Kieffer, M. J. (2012). Before and after third grade: Longitudinal evidence for the shifting role of socioeconomic status in reading growth. *Reading and Writing*, 25, 1725-1746.
- Kim, J. (2018). *Philosophy of mind*. Routledge.
- Kim, Y. S. G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667.
- Kim, Y. S. G. (2023). Executive functions and morphological awareness explain the shared variance between word reading and listening comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 1-24.

- Kim, J. S., Capotosto, L., Hartry, A., & Fitzgerald, R. (2011). Can a mixed-method literacy intervention improve the reading achievement of low-performing elementary school students in an after-school program? Results from a randomized controlled trial of READ 180 enterprise. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 33*(2), 183-201.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of educational psychology, 110*(3), 309.
- Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.
- Lafferty, E. (2021). Why Early Reading Matters and Improving Outcomes for Young Children At-Risk for Reading Difficulties.
- Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International journal of behavioral development, 41*(1), 94-104.
- Lee, P. A., & Schmitt, M. C. (2014). Teacher language scaffolds the development of independent strategic reading activities and metacognitive awareness in emergent readers. *Reading psychology, 35*(1), 32-57.
- Lonergan, A., Doyle, C., Cassidy, C., MacSweeney Mahon, S., Roche, R. A., Boran, L., & Bramham, J. (2019). A meta-analysis of executive functioning in dyslexia with consideration of the impact of comorbid ADHD. *Journal of Cognitive Psychology, 31*(7), 725-749.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546-559.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early childhood research quarterly, 38*, 97-115.
- McArthur, G. M., & Hogben, J. H. (2012). Poor auditory task scores in children with

- Specific reading and language difficulties: some poor scores are more equal than others. *Scientific Studies of Reading*, 16(1), 63-89.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology*, 29(4), 289-314.
- McGill, M. L. (2016). What is a ballad? Reading for genre, format, and medium. *Nineteenth-Century Literature*, 71(2), 156-175.
- Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child development*, 75(5), 1373-1386.
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability?. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 55-73.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of dyslexia*, 44, 81-102.
- Morrow, L. M., Shanahan, T., & Wixson, K. K. (2013). *Teaching with the common core standards for English language arts*.
- Murphy, K. A., & Diehm, E. A. (2020). Collecting words: A clinical example of a Morphology focused orthographic intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 544-560.
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., & Snowling, M. J. (2019). Home language, school language and children's literacy attainments: A systematic review of evidence from low-and middle-income countries. *Review of Education*, 7(1), 91-150.
- Nesbitt, K. T., Baker-Ward, L., & Willoughby, M. T. (2013). Executive function mediates socio-economic and racial differences in early academic achievement. *Early childhood research quarterly*, 28(4), 774-783.
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *Sage Open*, 6(4), 2158244016672715.
- Nilsson, M. (2020). Young learners' perspectives on English classroom interaction:

Foreign language anxiety and sense of agency in Swedish primary school
(Doctoral dissertation, Department of Language Education, Stockholm
University).

- Nilsson, K., Danielsson, H., Elwér, Å., Messer, D., Henry, L., & Samuelsson, S. (2021). Investigating reading comprehension in adolescents with intellectual disabilities: Evaluating the Simple View of Reading. *Journal of Cognition*, 4(1).
- Novianti, R., & Syihabuddin, S. (2021). The effect of phonological instruction for struggling readers in elementary. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 157-166.
- Nunes, T., Bryant, P., & Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 959.
- O'Leary, M. (2020). Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning. Routledge.
- O'Leary, M., & Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145-159.
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing Reading Fluency of Students With Reading Difficulties Through a Repeated Reading Intervention Program in a Transparent Orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67.
- Partanen, M., Siegel, L. S., & Giaschi, D. E. (2019). Longitudinal outcomes of an individualized and intensive reading intervention for third grade students. *Dyslexia*, 25(3), 227-245.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in clinical neuroscience*, 10(4), 10.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108.

- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American educational research journal, 45*(2), 365-397.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher, 38*(2), 109-119.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 224-248.
- Porter, K., Miles, P. J., & Donaldson, D. I. (2022). Teachers' emotions in the time of COVID: Thematic analysis of interview data reveals drivers of professional agency. *Frontiers in psychology, 13*, 987690.
- Porter, S. B., Odegard, T. N., McMahan, M., & Farris, E. A. (2022). Characterizing the knowledge of educators across the tiers of instructional support. *Annals of Dyslexia, 72*(1), 79-96.
- Powell, M. B., & Gadke, D. L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychology in the Schools, 55*(10), 1274-1286.
- Pratt, S. M., & Martin, A. M. (2017). Exploring effective professional development strategies for in-service teachers on guiding beginning readers to become more metacognitive in their oral reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 56*(3), 5.
- Rahoomi, R. K., Dehham, S. H., & Al-Wahid, M. A. (2019). The Impact of Reading Strategy Knowledge and Science Knowledge on Developing Reading Skills of School Students. *Indian Journal of Public Health Research & Development, 10*(10).
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L., & Lems, K. (Eds.). (2012). Fluency instruction: Research-based best practices. *Guilford Press*.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research, 87*(3), 158-165.
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prektert, D., & Nichols, W.

- D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, *33*(6), 519-532.
- Rasinski, T. V., Yates, R., Foerg, K., Greene, K., Paige, D., Young, C., & Rupley, W. (2020). Impact of classroom-based fluency instruction on grade one students in an urban elementary school. *Education Sciences*, *10*(9), 227.
- Raven, J.C. (1960). Guide to the standard progressive matrices: sets A,B,C,D and E. HK Lewis.
- Ravid, D., & Shlesinger, Y. (2001). Vowel reduction in Modern Hebrew: Traces of the past and current variation .Ravid, D., & Schiff, R. (2009). Morphophonological categories of noun plurals in Hebrew: A developmental study.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, *15*(2), 147-166.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. *Teachers college record*, *104*(8), 1525-1567.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, *24*(3), 431-451.
- Saiegh-Haddad, E., Shahbari-Kassem, A., & Schiff, R. (2020). Phonological awareness in Arabic: The role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. *Reading and writing*, *33*, 1649-1674.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, *38*(3), 327-344.
- Schiff, R., & Kahta, S. (2009). Phonological awareness test battery. *Unpublished manuscript*. Hadad Center, Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel.
- Schiff, R., Katzir, T., & Shoshan, N. (2013). Reading accuracy and speed of vowelized And unvowelized scripts among dyslexic readers of Hebrew: The road not taken. *Annals of Dyslexia*, *63*, 171-185.
- Schiff, R., Levi-shimon, S., & Balisha, D. (submitted). An EF-based multi component word reading intervention for struggling readers: Effects on literacy, metalinguistic, and cognitive skills.
- Schiff, R., & Ravid, D. (2004). Vowel representation in written Hebrew: Phonological, orthographic and morphological contexts. *Reading and Writing*, *17*, 241-265.

- Schrank, F. A., & Wendling, B. J. (2018). The Woodcock–Johnson IV: Tests of Cognitive abilities, tests of oral language, tests of achievement.
- Schrank, F. A., Wendling, B. J., Flanagan, D. P., & McDonough, E. M. (2018). The Woodcock–Johnson IV Tests of Early Cognitive and Academic Development. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 283-301.
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264-275.
- Share, D. L., & Levin, I. (1999). Learning to read and write in Hebrew. *Learning to read And write: A cross-linguistic perspective*, 1, 89-111.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of experimental child psychology*, 87(4), 267-298.
- Share, D. L., & Levin, I. (1999). Learning to read and write in Hebrew. *Learning to read And write: A cross-linguistic perspective*, 1, 89-111.
- Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S. (2016). Relationship of Self-Efficacy and Teacher Knowledge for Prospective Elementary Education Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2432-2439.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2004). *Qualitative research in education*. Routledge.
- Schiff, R., Levy-Shimon, S., Va'anunu L., & Sasson, A. (2023). Same spelling, different meaning: An EF-based homograph reading intervention for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 1-22.
- Schiff, R., Sasson, A, Balisha., & Levy-Shimon, S. (submitted). An EF-based multi-component word reading intervention for struggling readers: Effects on literacy, metalinguistic, and cognitive skills. *Scientific Studies of Reading*.
- Shimron, J. (1999). The role of vowel signs in Hebrew: Beyond word recognition. *Reading and Writing*, 11, 301-319.
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy Activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1508.
- Silliman, E. R., & Berninger, V. W. (2011). Cross-disciplinary dialogue about the nature

- of oral and written language problems in the context of developmental, academic, and phenotypic profiles. *Topics in Language Disorders*, 31(1), 6-23.
- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and writing*, 12, 219-252.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288-308.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2007). Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world. John Wiley & Sons.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-590.
- Stark, H. L., Snow, P. C., Eadie, P. A., & Goldfeld, S. R. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of dyslexia*, 66, 28-54.
- Strang, T. M., & Piasta, S. B. (2016). Socioeconomic differences in code-focused Emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 29(7), 1337-1362.
- Su, Y., Awadallah, A. H., Khabisa, M., Pantel, P., Gamon, M., & Encarnacion, M. (2017, November). Building natural language interfaces to web apis. In Proceedings of the 2017 ACM on Conference on Information and Knowledge Management (pp. 177-186).
- Suárez, N., Sánchez, C. R., Jiménez, J. E., & Anguera, M. T. (2018). Is reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-Patterns. *Frontiers in Psychology*, 9, 7.
- Svensson, I., Fälth, L., Tjus, T., Heimann, M., & Gustafson, S. (2019). Two-step tier three interventions for children in grade three with low reading fluency. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 3-14.
- Swanson, E. A., Wanzek, J., Haring, C., Ciullo, S. P., & McCulley, L. V. (2013). Intervention fidelity in special and general education research journals. *Journal of Special Education*, 47(1), 3-13.

- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, *47*(3), 496-536.
- Thornberg, R., Keane, E., & Wójcik, M. (2023). Grounded theory and psychological research.
- Tijms, J., Pavlidou, E. V., & Hoette, H. A. (2020). Improvements in reading and spelling skills after a phonological and morphological knowledge intervention in Greek children with spelling difficulties: a pilot study. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(5), 711-721.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, *90*(3), 420-456.
- Vaughn, S., Roberts, G., Capin, P., Miciak, J., Cho, E., & Fletcher, J. M. (2019). How initial word reading and language skills affect reading comprehension outcomes for students with reading difficulties. *Exceptional children*, *85*(2), 180-196.
- Vaknin-Nusbaum, V., & Raveh, M. (2019). Cultivating morphological awareness improves reading skills in fifth-grade Hebrew readers. *The Journal of Educational Research*, *112*(3), 357-366.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, *1*, 3-14.
- Wang, L., Cheng, L., Yuan, B., Hong, X., & Hu, T. (2017). Association between socio-economic status and dental caries in elderly people in Sichuan Province, China: a cross-sectional study. *BMJ open*, *7*(9).
- Washburn, E. K., & Mulcahy, C. A. (2019). Morphology matters, but what do teacher candidates know about it? *Teacher Education and Special Education*, *42*(3), 246-262.
- Yusrina, A., & Bima, L. (2020). Classroom Observation Tool for Assessing the Dimensions of Teaching Practices (CERDAS). Retrieved on May, 28, 2022.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, *41*(1), 164-177.
- Zygouris, N. C., Avramidis, E., Karapetsas, A. V., & Stamoulis, G. I. (2018).

Differences in dyslexic students before and after a remediation program: A clinical neuropsychological and event related potential study. Applied Neuropsychology: *Child*, 7(3), 235-244.