



"קול קורא"
תוכנית לקידום שטף הקריאה
בבית הספר היסודי

2019

מדינת ישראל - משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית

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

ייוזום:

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

פיתוח וכתביבה: (לפי סדר הא"ב)

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

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

ייעוץ אקדמי:

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

קראו והעירו:

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

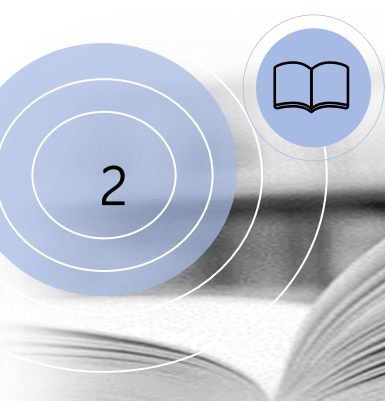
קראו ואישרו:

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

ערכת הלשון: שרה עבאדי
עיצוב גראפי: חן רביניאן

תודות:

למדריכות הארציות והמחוזיות בחינוך הלשוני שקראו והעירו.



התוכנית "קול קורא" לחיזוק שטף הקריאה היא הרחבה של תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי ומתמקדת בחיזוק הקצב, הדיוק וההטעמה בקריאה לאורך כל שנות בית הספר. התוכנית כוללת פרק תיאורטי המבהיר מהי קריאה ואילו מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וניהוליות מעורבות בה ומציעה מהלכי הוראה לחיזוק מיומנויות אלה לכלל תלמידי הכיתה במהלך שיעורי העברית הרגילים.

בבסיס התוכנית עומדת התפיסה שחיזוק מיומנויות הקריאה הן מעניינה של כל מורה בבית הספר היסודי. תפקיד זה אינו מיוחד רק למורי כיתה א', למורים לחינוך המיוחד או למורים להוראה מתקנת, ואינו מכון רק לתלמידי השילוב וההכלה, אלא לכלל התלמידים בכיתה האם.

עלינו להביא לכך שכלל התלמידים המסיימים את בית הספר היסודי יוכלו לקרוא טקסטים המתאימים לרמתם בצורה מדויקת ובקצב תקין, יבינו את החשיבות של קריאה מיומנת ורהוטה ויהיו שותפים באחריות על משימה אוריינית חשובה זו. לשם כך תהליך לימוד הקריאה אינו יכול להסתיים בכיתה א' או ב'. עלינו להעמיק בו ולבנות אותו לא רק על יכולת פיענוח סימני הכתב בשפה העברית, אלא גם על ידע לשוני, מוטיבציה ותחושת מסוגלות, ועל טיפוח יכולות מטה-קוגניטיביות ובקרה עצמית.

ברצוני להודות למר משה זעפרני, מנהל אגף שפות, שיחד איתי הכיר בצורך לחיזוק מיומנויות הקריאה הבסיסיות בקרב כלל תלמידי בית הספר היסודי. תודה לחברי ועדת המקצוע בראשות הפרופ' עליט אולשטיין, שאישרו את כתיבת התוכנית, כיוונו את מטרותיה ומאפייניה, הציעו והעירו. תודה רבה לפרופ' תמי קציר, על ההכוונה, הייעוץ והתמיכה, ולפרופ' מיכל שני ופרופ' רחל שיף על היותן מקור ידע ומשענת אקדמית.

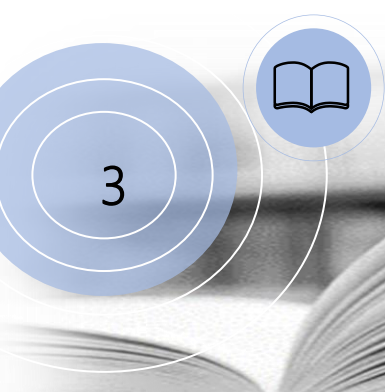
תודה מיוחדת לחברותי ד"ר לימור קולן וד"ר שני לוי שמעון על הירתמותן למשימה החשובה מתוך מסירות רבה ומוזעזות לערכה החברתי ומתוך תחושה של שליחות חינוכית. תודה על נכונותן הנדיבה להציע בתוכנית זאת את שפע ידיעותיהן הן בתחום האקדמי והן במעשה ההוראה בבתי הספר בארץ ולבנות מתוך ידע נרחב זה כלי הוראה יישומי העומד לרשות המורים בבתי הספר.

תודה לחברותיי המובילות את מהלכי ההדרכה בשדה - הגב' גילה קרול, הגב' יעל נדלר, והגב' תרצה יהודה. תודה למדריכות המחוזיות, למדריכות הבית ספריות ולרכזות העברית אשר נוטלות על עצמן את המשימה החשובה מאין כמוה להנחות את המורים בביצוע התוכנית, בליווי של ד"ר לימור קולן וד"ר שני לוי שמעון. תודה למורים על הנכונות ללמוד ולהתחדש ולטפח אצל התלמידים שלנו את הכישורים האורייניים שכל כך חיוניים עבורם.

מי ייתן ותצלח דרכנו!

דליה הלוי דרזנר

מפמ"ר עברית בקדם-יסודי וביסודי



6.....	הקדמה
7.....	רציונל התוכנית
8.....	מבוא
8.....	מהו שטף קריאה?
11.....	מדוע חשוב לשפר את שטף הקריאה?
12.....	ייחודיות תהליכי הקריאה בשפה העברית
15.....	גורמים המשפיעים על התבססות שטף הקריאה
24.....	התערבויות לקידום שטף הקריאה
28.....	תוכנית התערבות רב ממדית לקידום שטף הקריאה
29.....	מאפייני התוכנית
36.....	מודל ההתערבות
49.....	פרקטיקות לקידום שטף הקריאה
50.....	תהליכי הוראה-למידה והערכה
52.....	חקירת מילים
56.....	הרחקה
59.....	הדגמה (Modeling)
61.....	איות
63.....	קריאה חוזרת
67.....	אוצר מילים
69.....	חקירת המשפט
72.....	הטרמת תוכן
74.....	קריאה תיאטרלית / תיאטרון קריאה
77.....	בקרה עצמית
80.....	עקרונות לשילוב הפרקטיקות לקידום שטף הקריאה בשיעור
83.....	התערבות טרום קריאת הטקסט
84.....	התערבות במהלך קריאת הטקסט
86.....	התערבות אחרי קריאת הטקסט



89.....	עידוד קריאה
97.....	דגשים לביסוס שטף הקריאה בקרב תלמידים מתקשים
100.....	נספחים
101.....	נספח מספר 1
107.....	נספח מספר 2
111.....	נספח מספר 3





הקדמה

רציונל התוכנית

מובאת כאן תוכנית מערכתית לקידום יכולות הקריאה של התלמידים בבית ספר יסודי, בכיתות ב'-ו', במיקוד על שטף הקריאה.
מטרות התוכנית:

- **שיפור יכולת שטף הקריאה של התלמידים**, הכולל קריאה מדויקת, מהירה ופרוזודית (קריאה מוטעמת והבעתית בהתאם לתוכן הטקסט ולתחביר), ותמיכה בתהליך התבססות שטף הקריאה במעבר מקריאת הכתיב המנוקד לקריאת הכתיב שאינו מנוקד.
- **הגברת המודעות של המורים** לחשיבות שטף הקריאה, כבסיס להבנת הנקרא ולביטחון בקריאה.
- **הרחבת הידע של המורים** – גורמים המשפיעים על התבססות השטף; היבטים התפתחותיים; ייחודיות הקריאה בשפה העברית.
- **הצעת כלים להתערבות** בשיפור שטף הקריאה במסגרת הכיתה הרגילה, תוך התאמה לגיל הלומדים וליכולותיהם ההתפתחותיות.

תוכנית זו נבנתה מתוך הכרה בחשיבות יכולת הקריאה להתפתחות האוריינית של האדם, ולטיפול יכולותיו כאדם משכיל, לומד ואוטונומי. בבסיס התוכנית עומדת ההבנה כי יכולת הקריאה מתפתחת לאורך שנות בית הספר היסודי, ואינה מסתיימת בסוף כיתה א', עם סיום ההוראה הפורמלית של הקריאה. התפתחות זו נכונה גם עבור קריאת הכתיב המנוקד וגם עבור קריאת הכתיב שאינו מנוקד, שעל פי רוב אינו מלווה בתהליכי הוראה סדורה.

תוכנית זו נועדה ללוות בהוראה סדורה ומפורשת את התבססות רכישת הקריאה ואת המעבר מקריאת הכתיב המנוקד לקריאת הכתיב שאינו מנוקד, עד להשגת שטף קריאה בשתי הגרסאות של מערכת הכתיב העברי לאורך כל שנות בית הספר היסודי. התוכנית כוללת שלושה נתיבי התערבות – לשוני, מטה-קוגניטיבי-ניהולי ורגשי – המבוססים הן על ספרות מחקרית, הן על ניסיון קליני בהוראת הקריאה.



מהו שטף קריאה?

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

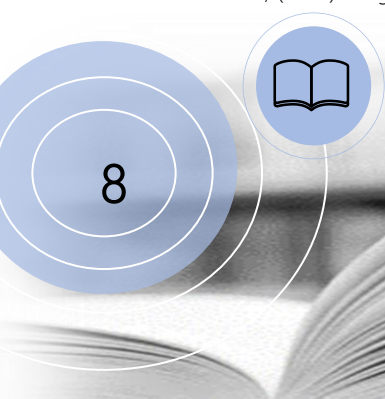
לעבור את סף הפענוח

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

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

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

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



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

ידע מורפולוגי – ידע על תבנית המילים ועל מרכיביה הדקדוקיים;

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

ידע סמנטי – ידע על משמעויות המילים.³

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

מדוע חשוב לשפר את שטף הקריאה?

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

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



משפרים שטף – משפרים הבנה!

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

משפרים שטף – משפרים ביטחון עצמי בקריאה!

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

ייחודיות תהליכי הקריאה בשפה העברית

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

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

⁸ רביד, ד' (2011). כותבים מורפופונו(לוגיה): הפסיכולוגיוסטיקה של הכתב העברי. בתוך: עפרה קורת ודורית ארם (עורכות), **אוריינות ושפה**, הוצאת מאגנס, עמ' 190-197.



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

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

תהליך רכישת הקריאה בעברית מתרחש בשלושה שלבים:¹¹

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

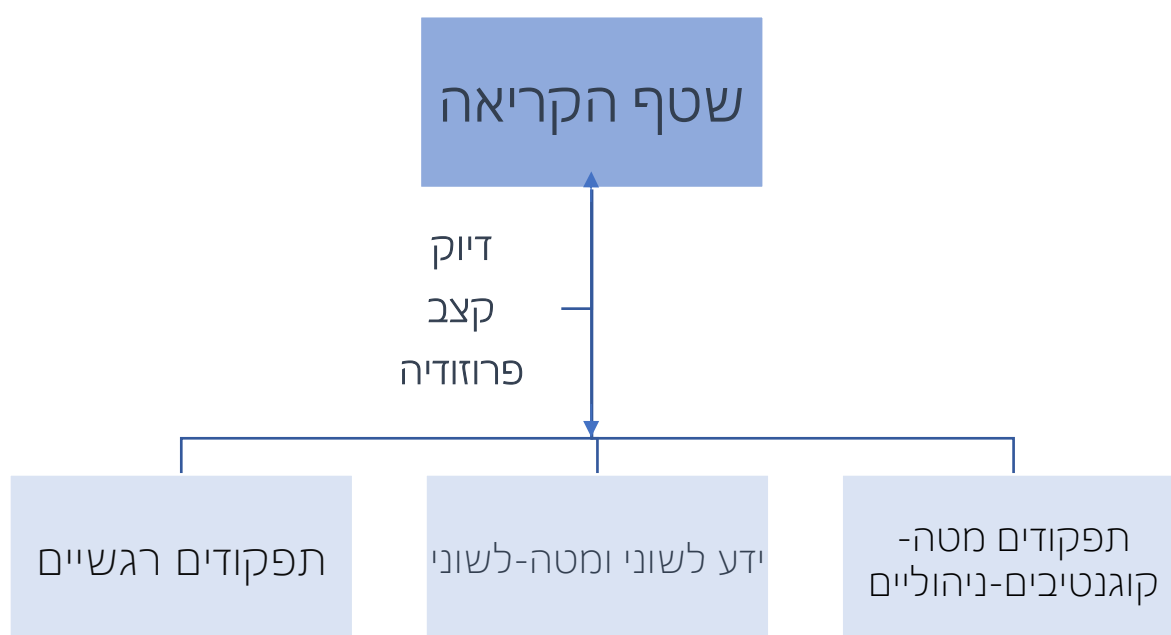


גורמים המשפיעים על התבססות שטף הקריאה

התבססות שטף הקריאה מושפעת משלושה גורמים מרכזיים:

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

ושפה, הוצאת מאגנס 61-77.

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

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

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

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

תפקודים מטה-קוגניטיביים-ניהוליים

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



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

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

קונפליקט כזה עשוי להיווצר כתוצאה מכמה אפיונים אורתוגרפיים:

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

²⁵ (הרמן, שני, בר-און ופריאור, בהכנה)

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



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

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

תפקודים רגשיים

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

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

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

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

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

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

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

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



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

החווייה הרגשית המתלווה לקריאה משפיעה על דפוסי הקריאה של הקורא בעיקר בשלושה היבטים:³³

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

התערבויות לקידום שטף הקריאה

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

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

³⁴ Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Lingard, T. (2005). Literacy Acceleration and the Key Stage3 English Strategy – comparing two approaches for secondary-age pupils with literacy difficulties. *British Journal of Special Education*. Vol 32 (2) 67-77.

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

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

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



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

בעברית קיימות תוכניות התערבות שונות לקידום שטף הקריאה. בנספח מספר 1 מוצגת רשימה של תוכניות שפותחו בארץ, וכן חומרים המיועדים לפיתוח מקצועי בתחום שטף הקריאה. לסיכום, המחקרים מוכיחים קשר בין שטף הקריאה ובין הרכיב הלשוני, הרכיב המטה־קוגניטיבי־ניהולי והרכיב הרגשי. כמו כן, המחקרים מצביעים על יעילותן של תוכניות התערבות שטיפחו רכיבים אלה בשיפור הישגי הקריאה. בעוד מחקרי ההתערבות המדגישים את ההיבטים הלשוניים והרגשיים בקידום יכולת הקריאה מבוססים ורחבים, מחקרי ההתערבות המדגישים את ההיבטים המטה־קוגניטיביים־ניהוליים עדיין בראשית הדרך. הקשרים שנמצאו בין תפקודים ניהוליים ובין יכולת קריאה מציבים אותם במערך הגורמים המשפיעים על הצלחת התהליך, ומעלים את הצורך לשלב תפקודים אלה בתוכניות ההתערבות בקריאה. צורך זה עולה במיוחד לנוכח מאפייני הקריאה באורתוגרפיה העברית, הידועה בעמימותה, כאשר חוקים לשוניים לבדם אינם יכולים להוביל לשליטה מלאה בה. לצידם חשוב לעבוד גם על דפוסי קריאה מחושבים וגמישים, הכוללים בתוכם היבטים מטה־קוגניטיביים וניהוליים.

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

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



תוכנית התערבות רב ממדית
לקידום שטף הקריאה

תוכנית התערבות רב ממדית לקידום שטף הקריאה

תוכנית ההתערבות לקידום שטף הקריאה היא תוכנית הוליסטית, רב-ממדית וארוכת טווח המיועדת לכלל התלמידים הלומדים בית הספר היסודי. מטרתה של תוכנית זו היא לקדם את שטף הקריאה כבסיס ליכולות ההבנה והביטחון בקריאה, תוך התייחסות ליכולות המתפתחות של התלמידים ובהתאמה לייחודיות מערכת הכתיב העברי.

התוכנית מציעה מודל עבודה ומגוון פרקטיקות לקידום יכולות הקריאה של התלמידים, המשולבות בלמידה האוריינית המתנהלת בכיתה.

מאפייני התוכנית:

קידום שטף קריאה בתחומי הדעת השונים	קידום שטף הקריאה לאורך כל שנות בית ספר יסודי	התערבות מניעתית
הידוק הקשר בין שטף קריאה לבין הבנת הנקרא	התמקדות בפיתוח יכולת הקריאה הקולית	קידום יכולת שטף הקריאה בשתי גרסאות הכתיב: המנוקד ושאינו מנוקד
תוכנית התערבות המתאימה להובלה בכיתה השלמה אך גם ללמידה בקבוצה ובפרטני	שילוב גישה פסיכו- פדגוגית בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה	התערבות המדגישה למידה חווייתית המשלבת משחק ולמידת עמיתים

1. התערבות מניעתית

התוכנית המוצעת היא תוכנית התערבות-מניעתית לאורך כל שנות בית הספר היסודי.



ייוחדה של תוכנית זו הוא בכך שהיא מתבוננת על שטף הקריאה כמיומנות מתפתחת. התוכנית מטפלת בהתבססות שטף הקריאה לאורך כל שנות בית הספר היסודי, מתוך הכרה בכך שיכולת זו ממשיכה להתפתח עם העלייה בגיל ועם החשיפה של הקורא למגוון טקסטים. התוכנית מאפשרת להוביל תהליכי הוראה ולמידה סדירים ומפורשים, המכוונים לתמיכה בשלושה שלבים בהתפתחות שטף הקריאה, באופן המותאם למאפיינים הייחודיים של מערכת הכתיב העברי:

- תמיכה בהתבססות שטף הקריאה בכתיב המנוקד;
- תמיכה במעבר מקריאת הכתיב המנוקד לקריאת הכתיב שאינו מנוקד;
- תמיכה בהתבססות שטף הקריאה בכתיב שאינו מנוקד.

התוכנית מיועדת לקידום כלל התלמידים, תוך הבחנה בין שלוש קבוצות של קוראים: קבוצה 1 - **תלמידים המתקשים ברכישת הקריאה** (הן בכתיב המנוקד, הן בכתיב שאינו מנוקד). תלמידים אלה יאותרו בשלבים מוקדמים ויקבלו סיוע שוטף במסגרת השיעורים הנלמדים בכיתה, וכן במסגרת הקבוצתית או הפרטנית. תלמידים אלה יקבלו הוראה מותאמת ותרגול אינטנסיבי.

קבוצה 2 - **תלמידים שרכשו את הקריאה בכתיב המנוקד בעברית אך חלקם לא ביססו קריאה אוטומטית, והם מתקשים לעשות את המעבר לקריאת הכתיב שאינו מנוקד**. תלמידים אלה יאותרו בשלבים מוקדמים ויקבלו ליווי ותיווך במעבר לקריאת הכתיב שאינו מנוקד. התוכנית תאפשר להם ליהנות מהוראה מפורשת וסדירה ומהתנסויות חוזרות להגברת המודעות למאפייני הכתיב שאינו מנוקד, ולרכישת ידע ואסטרטגיות לקריאתו.

קבוצה 3 - **תלמידים שרכשו בקלות את הקריאה**, עברו בצורה מהירה ומידית וללא הוראה מפורשת לקריאה בכתיב שאינו מנוקד, וככאלה הם גם קוראים הרבה ומשכללים את יכולת הקריאה שלהם. תלמידים אלה ייהנו מתהליכי הוראה המשלבים רמות חשיבה גבוהות, הכוללים שיח מטה-לשוני, והמשקלה של ידע ואסטרטגיות. תוכנית ההתערבות תאפשר להם להעלות למודעות תהליכים המתרחשים אצלם באופן אוטומטי ולהשתמש בהם ביעילות רבה יותר.



2. קידום שטף הקריאה לאורך כל שנות בית הספר יסודי

יכולת הקריאה היא יכולת מתפתחת. ככזו היא תלויה גם ביכולות התלמידים, המשתכללות עם השנים, וגם ברמת הטקסטים שאליהם הם נחשפים. קריאה של טקסטים גבוהים ומורכבים דורשת הפעלה של יכולות לשוניות, קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות המתפתחות ומשתכללות כל הזמן. לכן יש חשיבות לעבודה על תהליכי קריאה לאורך כל שנות בית הספר היסודי, בהלימה להתפתחות הטקסטים, לאורכם, לסוגתם ולמורכבותם. כל שלב יפגיש את התלמיד עם אתגרי קריאה שונים, ויבנה את הידע החדש הנדרש לשם התמודדות עם אתגרים אלה. מכאן שמלאכת הקריאה אינה מסתיימת בכיתה ב', עם סיום תהליך רכישת הקריאה, אלא מתורגלת בצורה ישירה ועקיפה עד כיתה ו'.

ההתערבות המוצעת כאן מתאימה ליישום במגוון טקסטים שפוגשים התלמידים לאורך כל שנות בית הספר היסודי.

3. הידוק הקשר בין שטף קריאה ובין הבנת הנקרא

התוכנית המוצעת מדגישה את היחסים ההדדיים שבין שטף קריאה ובין הבנת הנקרא. מצד אחד יכולות השטף, ובכללן הדיוק בקריאה, קצב הקריאה והנגנתה, משפיעות על הבנת הטקסט, ומצד שני הבנת הטקסט וכוח ההקשר בקריאה מסייעים לדייק, לקרוא בקצב טוב יותר, ובוודאי להנגין נכון את הקריאה. על אף היחסים ההדדיים בין שטף הקריאה ובין הבנת הנקרא, אין הם נמצאים באותו מעמד. בעוד הבנת הנקרא וההנאה הן המטרות המרכזיות בקריאה, השגת שטף בקריאה אינה מטרה בפני עצמה. היא אמצעי בלבד, לשם קידום ההבנה וההנאה מן הקריאה. כדי להדגיש את היחסים בין שטף קריאה ובין הבנת הנקרא, התרגולים המוצעים בתוכנית זו מתרחשים בהקשרים טקסטואליים. הם נלווים ללמידת הטקסט על תוכנו, על מבנהו, ועל הרעיונות שיש לפתח מתוכו. רוב התרגולים המוצעים מופיעים לאחר קריאת הטקסט ועיבודו, כשהטקסט הוא מצע להצפת התרגולים. בכמה מקרים התרגול המוצע עשוי לתמוך בהבנת הטקסט, ולכן רצוי שיופיע לפני הקריאה או במהלכה. מטרתה המרכזית של הקריאה נותרה בעינה – הפקת משמעות מהטקסט והנאה



מקריאתו. התוכנית לקידום השטף אינה אלא תמיכה במטרה מרכזית זו, והיא מהווה אמצעי להשגתה.

4. קידום שטף הקריאה בתחומי הדעת השונים

תלמידים נדרשים לקריאה יעילה לשם למידה בכל תחומי הדעת. קריאת טקסטים מתחומי דעת שונים עשויים להיות מאתגרים לקריאה. זאת בשל ייחודיות עולם השיח, המפגיש את הקורא עם עולם תוכן שלעיתים רחוק מעולמו, עם אוצר מילים ייחודי ועם מבנים טקסטואליים שונים. אלה משפיעים על יכולתם של תלמידים לקרוא קריאה יעילה המאפשרת פניות להבנה, לזכירה ולהנאה מהטקסט.

בשל כך חשוב להגביר את המודעות לחשיבות קידום שטף הקריאה מעבר לשיעורי העברית, גם לשיעורים מתחומי הדעת השונים (לרבות היסטוריה, מדעים וגיאוגרפיה), אשר גם בהם התלמידים צריכים לצלוח את השלב הבסיסי של קריאת הטקסט – קריאה מדויקת, מהירה ויעילה – לפני שהם נדרשים לפעול בו למטרות שונות.

נוסף על כך, תרגול מיומנות הקריאה בתחומי הדעת יאפשר תדירות גבוהה יותר של אימון, בצפיפות גבוהה יותר בין אימון לאימון. מדדים אלה, של תדירות וצפיפות האימון, הם קריטיים להצלחת ההתערבות ולקידום שטף הקריאה של התלמידים.

תוכנית התערבות זו מציעה מגוון פרקטיקות, שיכולות לסייע למורים בתחומי הדעת השונים לקדם את יכולות הקריאה של התלמידים בטקסטים מסוגים שונים.

5. התמקדות בפיתוח יכולת הקריאה הקולית

קריאה קולית, בשונה מקריאה דמומה, כרוכה גם במאמץ רגשי. בקריאה קולית הקורא מקריא על פי רוב לפני קהל, ועל כן הוא נדרש למידה רבה של רהיטות וביטחון (המתבטאים למשל בעוצמת הקוליות). **קריאה דמומה**, לעומת זאת, מאופיינת במידה של השטחת רכיבי הדיוק. הקורא מציב לעצמו את הסטנדרטים שלו לקריאה מבחינת הדיוק, הקצב וההבעיות, ואינו מחויב לקוד ייצוגי. לכן קריאתו אינה זהה בסטנדרטים שלה לקריאה הקולית.

כשותפים בחברה אנחנו נדרשים לקריאה קולית במצבים שונים, גם כילדים ובעיקר כמבוגרים, ואפילו כהורים. קריאה קולית דורשת רהיטות קריאה מצד אחד וביטחון בקריאה



מצד שני, שהוא גם פועל יוצא מהרהיטות – תלמיד שקורא בצורה רהוטה הוא גם תלמיד שבטוח בעצמו כקורא, וככזה הוא יעז לקרוא בקול.

כבר משלב מוקדם מאוד בבית הספר תלמידים אינם נדרשים לקריאה קולית, ולכן הם לא מתנסים בה ולא מתרגלים אותה.

המטרה של תוכנית התערבות זו היא לשמר את יכולת הקריאה הקולית הרהוטה של התלמידים, בכל הגילים, גם בטקסטים מנוקדים (שהתלמידים ממשיכים לפגוש בשירה ובטקסטים מן המקורות היהודיים) וגם בטקסטים שאינם מנוקדים.

6. קידום יכולת שטף הקריאה בשתי גרסאות הכתיב: המנוקד ושאינו מנוקד

תוכנית ההתערבות מלווה את תהליך התבססות שטף הקריאה בשתי הגרסאות של מערכת הכתיב העברי, תוך התחשבות בתהליך ההיררכי של ההיכרות עם שתי המערכות האלה. התוכנית מותאמת באופן התפתחותי לתהליך זה: בכיתות ב'-ג' ילמדו התלמידים להתמחות בקריאת הכתיב המנוקד. כשקריאה זו תתבסס, יוסר הניקוד בהדרגה ותיעשה התמקדות בעיקר בטקסטים שאינם מנוקדים, באופן שיאפשר לתלמידים להתמחות גם בקריאת הכתיב שאינו מנוקד. בשלב ביסוס הכתיב שאינו מנוקד ייעשה תרגול מופחת ומושכל בכתיב המנוקד, בהתאם לזמינותם של הטקסטים המנוקדים בספרי הלימוד ובחומרי הלימוד השונים בכיתה. לאחר התבססות הקריאה בכתיב שאינו מנוקד ייערך התרגול במקביל בטקסטים מנוקדים ובטקסטים שאינם מנוקדים, כדי לשמר את הייצוגים של הניקוד זמנים ולאפשר לתלמידים להשתמש בהם ביתר קלות.

7. תוכנית ההתערבות מתאימה להובלה בכיתה כולה, אך גם ללמידה בקבוצה ובשיעורים פרטניים

תוכנית ההתערבות מותאמת להובלה בכיתה השלמה, אך מתאימה גם ללמידה בקבוצה קטנה ובעבודה פרטנית.

בכיתה שלמה תהליכי ההתערבות הם דינמיים. הם משולבים בדיונים, בהדגמות במליאה, ובתרגול במודל של למידת עמיתים. מטרות ההוראה משתנות בהתאם לאתגרים שהטקסטים מזמנים.



המורה יכול להפעיל תוכנית התערבות זו גם בשיעור הקבוצתי וגם בשיעור הפרטני, ובמקרה זה מטרות ההוראה מותאמות לצורכי התלמידים ולפרופיל הקריאה שלהם (כגון: תלמידים המתקשים בדיוק; תלמידים המתקשים בביסוס מהירות הקריאה; תלמידים המתקשים לקרוא את הכתיב שאינו מנוקד; תלמידים המתקשים בקריאה הבעתית המותאמת לתוכן ולתחביר וכיוצ"ב). במצב כזה מטרות תוכנית ההתערבות הן ממוקדות, ודורשות בחירה מושכלת של הפרקטיקות להתערבות מבין כל הפרקטיקות המוצעות.

8. שילוב גישה פסיכו-פדגוגית בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה

הגישה הפסיכו-פדגוגית מתייחסת להיבטים של מודעות, הקשבה והיענות של המורים לתפקודים הרגשיים של התלמידים סביב יכולות הקריאה שלהם, ולעמדות המתעצבות אצלם ביחס לעצמם כקוראים בפרט וכלפי קריאה בכלל. תוכנית ההתערבות מכוונת לפיתוח הידע הפסיכו-פדגוגי של המורה, המאפשר לו לזהות את ההשפעה ההדדית בין תהליכי ההוראה-למידה בכיתה ובין התפקודים הרגשיים של התלמידים. תוכנית ההתערבות מייחדת תפקיד משמעותי למורה בבניית התפקודים הרגשיים של תלמידיו. תפקיד זה כולל ניהול שיעור באופן המאפשר לתלמיד לחוות את עצמו באופן מיטבי, ולהתנסות בחוויית למידה משמעותית המייצרת רשת ביטחון ותחושת מסוגלות. כמו כן, המורה יהיה עבור התלמיד דמות קשובה, תומכת ואמפתית.

דוגמאות ליישום היבטים פסיכו-פדגוגיים בתוכנית ההתערבות:

- הובלת תהליכי התערבות רוטיניים ומניעתיים לבניית יכולות שטף הקריאה של התלמידים.
- שילוב המשחק ולמידת עמיתים בתהליכי הלמידה והתרגול.
- שילוב למידה בקבוצה קטנה (בחברותא), המאפשרת מרחב אינטימי ובטוח יותר להתנסויות בקריאה קולית, בחקירה ובשיח מטה-לשוני.
- שילוב של פרקטיקות המכוונות לחיזוק תחושת המסוגלות, תחושת הביטחון ותפיסת העצמי כקורא.



9. התערבות המדינה במידה פעילה וחוויתית, המשלבת משחק ולמידת עמיתים

תוכנית התערבות זו מבוססת על עקרון הלמידה הפעילה, המשלבת משחק ולמידת עמיתים. **המשחק** הוא אמצעי יעיל להגברת המוטיבציה של התלמידים לתרגול ולאיוון ידע לקראת שליטה אוטומטית. כל פרקטיקה לקידום שטף הקריאה ניתנת ליישום במודלים של משחקים כמו משחק זיכרון, משחקי מיון, התאמה, השוואה. בתוכנית ההתערבות מודגמים תהליכים של הבניית ידע ותרגול באמצעות משחק.

למידת עמיתים – ללמידה בקבוצה קטנה יתרונות רבים הן בהיבט של הבניית ידע, הן בהיבטים של פיתוח כישורים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים-ניהוליים, הן ביצירת תשתית רגשית הנחוצה ללמידה. התוכנית מדגישה דפוסי הוראה ולמידה המשלבים למידת עמיתים, בקבוצה הכוללת שניים עד שלושה תלמידים (לא יותר!) יש עדיפות להרכבים המבוססים על יחסי קרבה חבריים, ולא על פרופיל קריאה דומה. בין התלמידים בקבוצה הקטנה מתקיימת קרבה רגשית ואינטלקטואלית, שהיא הבסיס לקידום תהליכי למידה מיטביים.

ההרכב החברי, האינטימי והשוויוני תומך בתחושה של מוגנות וביטחון עבור הלומדים. הקבוצה הקטנה מאפשרת מרחב בטוח ומוגן יותר לאיוון ולתרגול קריאה קולית מאשר במליאה.

הלמידה בקבוצה קטנה מאפשרת למורה להפעיל תהליכי תיווך דיפרנציאליים. המורה בוחר להצטרף לקבוצות השונות בהתאם לשיקול דעתו, ולהשתתף בתהליכי ההוראה-למידה של תלמידיו.

התוכנית מדגימה יישום פרקטיקות לקידום שטף הקריאה במודל של למידת עמיתים.



להלן מוצע מודל התערבות כיתתי לשיפור שטף הקריאה.

מודל ההתערבות הוא רב-ממדי, ומציע תהליך היררכי הכולל שלושה שלבים:

שלב א' – מיפוי

התרשמות מיכולת שטף הקריאה של התלמידים והערכתה לפי שלושת ממדי שטף הקריאה: **דיוק**, **קצב והנגנה** (פרוזודיה).

שלב ב' – הוראה

1. איתור דינמי של מטרות הלמידה בהקשרים טקסטואליים מגוונים.
2. התערבות בשלושה נתיבים: לשוני, מטה-קוגניטיבי-ניהולי ורגשי (פרקטיקות להתערבות).
3. תרגול, אימון והערכה תוך כדי למידה (פרקטיקות להתערבות).

שלב ג' – הערכה

הערכה מעצבת:

תהליך ההתערבות מתחיל בעריכת **מיפוי** יכולת שטף הקריאה של התלמידים בכיתה.

תהליכי **ההוראה** כוללים שלושה שלבים, החוזרים על עצמם באופן ספירלי וקבוע: איתור מטרות הלמידה, התערבות, תרגול ואימון, והערכה תוך כדי למידה. תהליכים אלה הם רוטיניים, והם מוטמעים בדפוסי ההוראה-למידה של המורה לאורך כל השנה.

התוכנית מציעה עשר פרקטיקות להתערבות, המיישמות את הגישה ההתערבותית בשלושה נתיבים:

1. התערבות דרך הנתיב הלשוני.
2. התערבות דרך הנתיב המטה-קוגניטיבי-ניהולי.
3. התערבות דרך הנתיב הרגשי.



הפרקטיקות מציעות כלים מתודיים המסייעים למורה בהיבט התוכני של ההתערבות (מה נלמד?), וגם בדרך שבה היא תיעשה (איך נלמד?)

מטרות הלמידה יוצבו באופן אותנטי, דינמי ומותאם לצורכי התלמידים, בהתייחס לטקסטים שהתלמידים נדרשים לקרוא. כל טקסט יזמן מטרות למידה מגוונות.

תהליכי **ההתערבות והתרגול** יופעלו בתחנות זמן שונות במהלך השיעור (טרם-קריאה, במהלך הקריאה ולאחר הקריאה). הפרקטיקות המוצעות מאפשרות התערבות בכל אחת מתחנות הזמן השונות: חלקן מתאימות להקניה, חלקן לתרגול ואימון, וחלקן להערכה תוך כדי למידה. הפרקטיקות מכוונות לקידום מיומנות הדיוק, הקצב וההנגנה (הפרוזודיה) בקריאה, ומיושמות בטקסטים מנוקדים ושאינם מנוקדים בהתאם לגיל הלומדים.

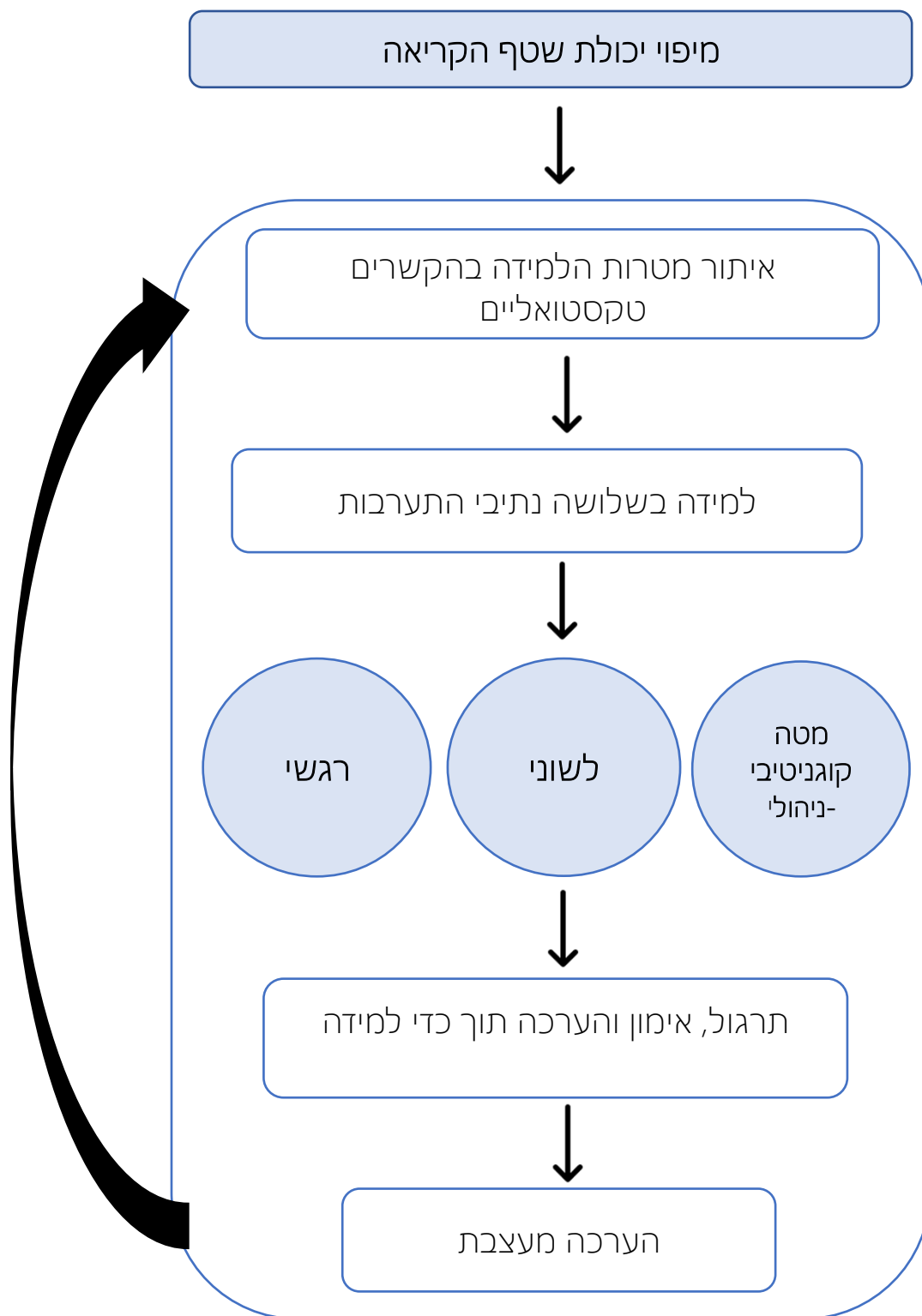
הערכה תוך כדי למידה תתבצע גם על ידי המורים וגם על ידי התלמידים, בהערכתם את הקריאה שלהם ואת הקריאה של עמיתיהם. תהליך של הערכה תוך כדי למידה יסייע הן למורים, הן לתלמידים להפעיל תהליכי ניטור, בקרה וכיול עצמי במשימות הקריאה. העיקרון המנחה הוא שהתלמידים הם שותפים פעילים. הם לומדים להקשיב לקריאתם, להעריך אותה, למדוד את קצב קריאתם, לאתר את שגיאות הקריאה שלהם, לנתח אותן ולהציב מטרות אישיות. בדרך זו מפתחים התלמידים יכולת בקרה עצמית, מודעות עצמית, אחריות אישית, אוטונומיה ושליטה בתהליכי הלמידה שלהם.

הערכה תוך כדי למידה, כיוון שאינה נסמכת על כלים נורמטיביים וכיוון שהיא משתפת את התלמידים, לא תיעשה בחתך אורכי – בהשוואה בין התלמידים בנקודות זמן שונות – אלא לכל תלמיד ביחס לעצמו, ובהתייחס למצע הטקסט הנלמד באותו שיעור.

ההערכה המעצבת תתבצע בצומתי הערכה קבועים. המורה יעריך את שטף הקריאה של התלמידים באמצעות כלים התרשמותיים קצרים, המתאימים ליישום בכיתה רגילה. ההערכה תיעשה בשתי נקודות זמן – באמצע השנה ובסופה. היא תסייע למורה לבחון את התקדמות התלמידים, ולדייק את מטרות ההוראה להמשך.



להלן מודל ההתערבות המוצג בצורה היררכית וספירלית, כפי שתואר:



שלב זה כולל הערכה מבוססת התרשמות של יכולות שטף הקריאה של התלמידים, תוך התייחסות לשלושת מדדי שטף הקריאה: דיוק, קצב והנגנה (פרוזודיה).

ההערכה ההתרשמותית המוצעת כאן באה להקל על הליך שלב המיפוי, הדורש הקשבה לקריאתו של כל תלמיד באופן אישי. הערכה התרשמותית אמנם פחות מדויקת, אך היא יעילה דיה כדי לקבל התרשמות כללית על אופן הקריאה של התלמידים כבסיס לתוכנית ההתערבות.

הערה:

- עבור תלמידי כיתה ב' אפשר להשתמש במבדק הקריאה להערכת שטף הקריאה בכיתה ב'.
 - לתלמידי כיתות ג'-ו' מוצע כלי התרשמותי הכולל סט טקסטים מותאמי גיל (טקסטים קצרים, מנוקדים ושאינם מנוקדים) וטבלה לתיעוד. הערכה זו אינה דורשת מדידת זמן, אך היא כן דורשת הערכה התרשמותית מקצב הקריאה, מאחוז השגיאות ומאפיון.
- מיפוי זה יסייע למורה לקבל תיאור התרשמותי של כלל תלמידי הכיתה, ולחלקם למקבצים לפי הסולם ההתפתחותי שבו הם נמצאים:



בראש הסולם

נמצאים תלמידים שרכשו בקלות את הקריאה, עברו בצורה מהירה וללא הוראה מפורשת לקריאה בטקסט הלא-מנוקד, וככאלה הם גם קוראים הרבה, נהנים מקריאה, ומשכללים את מערכת הקריאה שלהם (קבוצה 3).

באמצע הסולם

נמצאים תלמידים שרכשו את הקריאה בכתיב המנוקד, אך חלקם לא ביססו קריאה אוטומטית והם מתקשים לעשות את המעבר לקריאת הכתיב שאינו מנוקד. אלה נדרשים להוראה מפורשת של אסטרטגיות (קבוצה 2).

בתחתית הסולם

נמצאים תלמידים המתקשים ברכישת הקריאה (הן בכתיב המנוקד, הן בכתיב שאינו מנוקד). הם נדרשים להוראה יחידנית או קבוצתית מפורשת, המתאימה את שיטת הקריאה ואת תרגול הקריאה לכוחותיהם ולחולשותיהם (קבוצה 1).



כלי הערכה (בפיתוח)

1. פנקס טקסטים: טקסטים קצרים מותאמי גיל לכיתות ג'-ד' ולכיתות ה'-ו', מנוקדים ושאינם מנוקדים.
2. טבלה לתיעוד: דף למיפוי כיתתי בהתאם לפרופיל שטף הקריאה (נספח מספר 2).

דגשים לשימוש בכלי הערכה:

- המורה יבחר לתלמיד טקסט מהפנקס.
- המורה יעריך את הדיוק באמצעות איסוף הטעויות, וחישובן באחוזים ביחס למספר המילים בטקסט.
- רצוי לתעד את הטעויות ולנתח אותן, והן יהוו בסיס לדיוק ההתערבות בהמשך. חשוב לתת את הדעת לכך שקיימות שגיאות פענוח המשקפות פעמים רבות את הפער בין השפה הדבורה ובין השפה הכתובה. פער זה מביא את הקורא לקרוא מילים מסוימות כפי שהוא מכירן בשפתו הדבורה, ולא כפי שהן כתובות. לדוגמה: וכדור; לכולם; ופתאום. שגיאות אלה נתפסות כשגיאות פחות חמורות.
- המורה יתרשם מקצב הקריאה של התלמיד: מהיר, בינוני או איטי.
- המורה יתרשם מהפרוזודיה בקריאת התלמיד: באיזו מידה הקריאה מותאמת לתוכן ולתחביר?
- המורה יתעד את יכולות שטף הקריאה של תלמידו בדף התיעוד (נספח מספר 2).



1. איתור מטרות הלמידה בהקשרים טקסטואליים מגוונים

קידום יכולות שטף הקריאה ייעשה מתוך צורך אותנטי במהלך השיעורים, סביב טקסטים שונים שפוגשים התלמידים. המורה יאתר בשיעוריו, במהלך קריאת הטקסטים השונים, הזדמנויות המתאימות להפעלה של תהליכי התערבות מכוונים. רגעים מזדמנים כאלה יכולים להתרחש כאשר:

- התלמידים מתקשים לקרוא את הטקסט או לפענח מילים מסוימות מתוכו.
- הטקסט מזמן הזדמנות לעורר את ערנות התלמידים לתופעות ייחודיות במערכת הכתיב ולאתגרים שהיא מציבה לפני הקורא, כמו למשל מצבים של עמימות אורתוגרפית.

לפיכך, מטרות הלמידה יכללו גם את המרכיב שאותר לעבודה וגם את רכיב השטף שהוא משרת. למשל: בטקסט המזמן עבודה על מבנה מורפולוגי מעניין ומורכב בשפה מטרת ההוראה תהיה עבודה על הפנמת המבנה, לשם שיפור הדיוק והקצב בזיהוי המילים.

2. התערבות דרך שלושה נתיבים: לשוני, מטה-קוגניטיבי-ניהולי ורגשי

ההתערבות תעשה דרך שלושה נתיבים:

הנתיב הלשוני מגדיר את התכנים ואת בסיסי ידע הדרושים לזיהוי מילים (מה ילמד?)

הנתיב המטה-קוגניטיבי-ניהולי והנתיב הרגשי מגדירים את דרכי ההוראה והלמידה (איך ילמד?)

בין נתיבי ההתערבות קיימים יחסים הדדיים. מצד אחד הידע הלשוני מהווה פלטפורמה לחיזוק הידע המטה-קוגניטיבי-ניהולי והנתיב הרגשי, ומצד שני הנתיב המטה-קוגניטיבי-ניהולי והנתיב הרגשי הם אמצעים לקידום ולשיפור הידע הלשוני.



ידע לשוני

- מודעות פונולוגית;
- ידע אלפביתי (ידע אותיות, ידע תנועות)
- מודעות מורפולוגית (מבנה המילה: שורשים, תבניות, תחילות וסופיות)
- ידע מורפו-אורתוגרפי המדגיש למידה של דפוסים אורתוגרפיים של מילים
- תופעות ייחודיות לכתיב העברי, כמו שינוי בניקוד ו' החיבור לפני אותיות בומ"פ ושווא; פתח גנובה; קריאת אותיות אהו"י.
- מודעות מורפו-תחבירית, המדגישה את הידע התחבירי התומך בקריאה ומסייע בהתמודדות עם עמימות אורתוגרפית
- עבודה לקסיקלית – הרחבת אוצר המילים בהקשר טקסטואלי;

נתיב רגשי

- תפיסת העצמי בקריאה
- חוללות עצמית (תחושת מסוגלות)
- ויסות רגשי
- מוטיבציה

נתיב מטה-קוגניטיבי ניהולי

- איתור דפוסים והכללתם
- מודעות
- ביצוע עכבה (אינהיביציה)
- גמישות קוגניטיבית
- קבלת החלטות
- בקרה

הנתיב הלשוני מכון לפיתוח ידע לשוני ומטה-לשוני: פונולוגי, מורפולוגי, מורפו-פונולוגי, מורפו-אורתוגרפי, סמנטי ותחבירי. בהיבט הלשוני קריאה דורשת שליטה בשמות האותיות ובצליליהן, שליטה בניקוד, שליטה בקריאת הצירופים, הכרת חוקים לשוניים בשפה (כמו חוקים מורפולוגיים ומורפו-פונמיים), וכן ידע אורתוגרפי המאפשר לתפוס את המילים כיחידות שלמות ולזהות אותן בקלות ובמהירות. כמו כן, הקריאה דורשת ידע מטה-לשוני, המאפשר להכליל, להמשיג ולהחיל חוקיות לשונית זו בכל מפגש עם מילים. התכנים הלשוניים ייבחרו מתוך הטקסטים שפוגשים התלמידים בכיתה כאשר המורה יאתר את ההזדמנויות למיקוד ולהבניית ידע בהקשרים טקסטואליים אותנטיים (ראו הדגמה מספר xx).

הנתיב המטה-קוגניטיבי-ניהולי מכון לפיתוח יכולות של איתור דפוסים וביצוע הכללות, מודעות, עיכוב תגובה, גמישות קוגניטיבית, קבלת החלטות ובקרה. אלה מוטמעים בתהליכי ההוראה והלמידה באופן רוטיני, בפעילויות כמו חקירה, ניתוח שגיאות, דיון ושיח מטה-לשוני. המורה יאתר את ההזדמנויות לעבודה, וידגים לתלמידים תהליכים של עיכוב תגובה, התלבטות, הפעלת שיקול דעת וקבלת החלטות. תהליכים כאלה יכולים להתרחש במפגש עם מצבים מאתגרים בזיהוי מילים כתובות, כמו **עמימות אורתוגרפית**



(מילה אחת יכולה להיקרא בשתי דרכים), **עמימות פונולוגית** (יש כמה דרכים לפענח גרפ־פונמי) ו**עמימות סמנטית** במפגש עם מילים הומונימיות (מילים הנשמעות בצורה זהה, נכתבות בצורה זהה ובעלות משמעויות שונות) או עם מילים הומופוניות (מילים הנשמעות בצורה זהה, נכתבות בצורה שונה, ובעלות משמעויות שונות). במקרים כאלה ילמדו התלמידים להגביר את המודעות ולהפעיל תהליכים של ניהול עצמי.

הנתיב הרגשי מכוון לטיפול התשתית הרגשית העומדת בבסיס הקריאה, הכוללת: מוטיבציה, חוללות עצמית (תחושת מסוגלות), תפיסת העצמי בקריאה וויסות רגשי. למורה יש תפקיד משמעותי בקידום היכולות הרגשיות המעורבות בתהליך הקריאה. על המורה להגביר את הערנות לקשיים שהתלמידים עלולים לחוות במפגש עם הטקסטים השונים שהוא מביא לכיתה, ולתכנן מהלכי התערבות המכוונים לקידום יכולות התלמידים להתמודד עם טקסטים אלה.

גישת ההתערבות היא **גישה פרגמטית**, אך גם **גישה פסיכו־פדגוגית**. **הגישה הפרגמטית** קושרת בין התפקודים הרגשיים ובין כישורי הקריאה של התלמידים. בהתאם לכך, תוכנית ההתערבות מדגישה מאוד את שיפור כישורי הקריאה של התלמידים. תלמידים שישפרו את יכולות קריאה ישפרו את הביטחון בקריאה, וכן את התפיסה העצמית שלהם כקוראים. באופן טבעי הם יגלו יותר מוטיבציה לקרוא, יותר עניין, יותר הנאה ויותר מסוגלות להתמיד ולהתמודד עם אתגרים.

הגישה הפסיכו־פדגוגית מדגישה היבטים של ניהול הלמידה באופן שיאפשר לתלמיד לחוות את המורה כדמות קשובה, תומכת ואמפתית. המורה נדרש לגלות ערנות ורגישות לקשיים שהתלמידים עלולים לחוות בקריאת הטקסטים השונים, ומתוך כך לפנות זמן להתערבות ולמתן מענה לצרכים המגוונים של תלמידיו. המורה נדרש להקשבה ולדיאלוג עם תלמידיו בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה, ולמתן משוב מתגמל ומכבד. הפרקטיקות השונות מיישמות הן את הגישה הפרגמטית, הן את הגישה הפסיכו־פדגוגית. הפרקטיקה 'הרחקה', למשל, מאפשרת לתלמיד להרחיק את הקושי ממנו ולתפוס אותו כחלק ממאפייני השפה. הפרקטיקה 'הדגמה' מסייעת לבסס תחושת ביטחון ומסוגלות.



3. תרגול, אימון והערכה תוך כדי למידה

התרגול והאימון הם רכיב משמעותי בקידום שטף הקריאה. האימון מאפשר חשיפה חוזרת ונשנית לייצוגים שנלמדו בצפיפות גבוהה, ובכך מסייע לחזק את הקשרים לאותם ייצוגים ברמת התפיסה, הזיכרון והשליפה המהירה שלהם. לאימון יש משמעות גם בהיבט הרגשי, שכן הוא מאפשר לקורא להיפגש עם הייצוג הנלמד מספר רב של פעמים. כך הזיהוי הופך למוכר יותר, לידידותי, ואף מאפשר חוויה של הצלחה תוך השקעה פחותה של מאמץ.

על כן מומלץ לבצע אימון לאחר כל רכיב שנלמד, עד להשגת שליטה אוטומטית בשליפתו.

לשם הגברת האימון, התוכנית המוצעת כוללת תרגול תדיר (שלוש פעמים בשבוע לפחות) של קריאה קולית במסגרת הכיתתית. כדי להגביר את תדירות התרגול מומלץ לשלב תרגול המשתף גם את הבית.

התוכנית מציעה מגוון **פרקטיקות** המותאמות לתרגול, לאימון (כגון 'קריאה חוזרת') ולהערכה, וכן הדגמה של שילוב המשחק בלמידה, המאפשר התנסויות חוזרות.

אימון הקריאה דורש הפעלה של שיקולי דעת מצד המורה:

- לגבי תדירות האימון – האם ייקבע לוח זמנים קבוע לתרגול במהלך השבוע, או שהטקסטים והשיעורים יזמנו את ההזדמנויות לאימון?
- לגבי עיתוי האימון – האם האימון ייעשה לפני ההעמקה בטקסט, או אחריה? לעיתים הבנת הטקסט היא המצע לעבודה על תרגול הקריאה, ולעיתים תרגול הקריאה המקדים מסייע להבנת הטקסט.

4. הערכה תוך כדי למידה

קריאה קולית ככלי הערכה

לקריאה הקולית, מעבר להיותה מטרה, חשיבות כאמצעי. הקריאה הקולית מאפשרת למורה 'להציץ' לאופן הקריאה של התלמידים, לנטר קשיים בתהליכי הקריאה הבסיסיים שלהם ולהתערב בהתאם. תהליכי הערכה במטלה של קריאה קולית נעשים על פי רוב רק בכיתות היסוד, א'-ב', שבהן נבדקת יכולתם של התלמידים לקרוא באופן שוטף טקסטים מנוקדים. הערכה זו צריכה להיעשות באופן קבוע ורוטיני גם בכיתות הגבוהות,



ג'-ו', בקריאת טקסטים מנוקדים, אך גם, ובעיקר, בקריאת טקסטים בלתי מנוקדים, גם אם אינם חלק מהמבחנים הרוטיוניים. בהיעדר הערכה זו, לא נערכים בקרה ופיקוח על יכולתם של התלמידים לקרוא את הטקסטים הלא-מנוקדים בצורה רהוטה. חלק ניכר מן התלמידים כלל לא מאתר, וגורר קשיי קריאה לאורך זמן.

תוכנית זו מדגישה תהליכי הערכה תוך כדי למידה הן של המורה, הן של התלמיד. היא מתבססת על התרשמות המורה מיכולות שטף הקריאה של התלמידים, ואיננה דורשת מדידה שיטתית. תהליכי ההערכה שזורים בתהליכי הלמידה והם דינמיים: המורה מתרשם מיכולות הקריאה הקולית של תלמידיו, מאתר את יכולותיהם בהתאם להתבססות רכיבי שטף הקריאה – הדיוק, הקצב והפרוזודיה – וממשב אותם על כך.

יש לקחת בחשבון שקריאה קולית בסיטואציה כיתתית עלולה להיות משימה לא פשוטה עבור חלק מן התלמידים, ועל כן יש להכין מצע מכיל ובטוח לכך (ראו התייחסות לכך במאפייני התוכנית: שילוב גישה פסיכו־פדגוגית בתהליכי ההוראה והלמידה).

הליך הערכת שטף הקריאה תוך כדי למידה:

הערכת מורה:

- המורה יאתר טקסט מתוך החומר השוטף, המתאים לקריאה קולית.
- המורה יעריך את רמת הקריאות של הטקסט לפי תבחינים שונים, כמו: אורך הטקסט; מנוקד או אינו מנוקד; משלב לשוני; מספר המילים המורכבות לקריאה בתוכו; מידת המרחק של תוכן הטקסט מעולמו של התלמיד ועוד. המורה יציין לעצמו את רמת הקריאות של הטקסט לפי שלוש רמות: נמוכה, בינונית או גבוהה.
- המורה יאתר הזדמנויות שונות להקשיב לתלמידים הקוראים את הטקסט.
- המורה יתרשם מאופן קריאתם של התלמידים תוך הקשבה לרכיבי שטף הקריאה: הדיוק, הקצב וההנגנה (הפרוזודיה).
- המורה יתעד באופן רוטיני את התרשמותו.

הערכת התלמיד את קריאתו ואת קריאת עמיתיו:

תהליך הערכה עצמי או בין עמיתים מסייע לפיתוח המודעות של התלמיד לאופן הקריאה שלו, ולדרך הערכת קריאה תקינה בכלל. פריטת הערכה למדדים יכולה לסייע לתלמיד לכוון את קריאתו גם לדיוק, גם לקצב וגם להנגנה, תוך איזון והלימה ביניהם.



בתהליך זה התלמידים מעריכים את קריאתם על מצע טקסט שנלמד בשיעור. הם קוראים את הטקסט, מוודים זמן ומסמנים שגיאות. הם יכולים לבצע תהליך זה כמה פעמים, ולציין בגרף את התקדמותם במדדי שטף הקריאה.

לצד התייעוד ומדידת הזמן ינתחו התלמידים את שגיאות הקריאה שלהם, ינסו להבין את סיבת השגיאה, להסביר אותה באמצעים לשוניים שונים, ולחשוב על דרכים להימנע משגיאה מסוג כזה בהמשך (נספח מספר 3: הערכה עצמית/הערכת עמיתים). מומלץ לבצע פעילות זו בחברותא או בקבוצה קטנה, כדי לעודד שיח מטה-לשוני ו'חשיבה בקול'.



שלב זה כולל את הערכת שטף הקריאה במדדי הדיוק, הקצב והפרוזודיה, בשימוש בכלים בלתי פורמליים התרשמותיים.

שלב זה מאפשר למורה למדוד את התקדמות הכיתה, וכל תלמיד בתוכה, ביחס למיפוי שנערך בתחילת השנה כבסיס לכתיבת תוכנית הוראה כיתתית. הערכה זו מתבצעת פעמיים, פעם אחת באמצע השנה ופעם אחת בסופה. ההערכה באמצע השנה תשמש גם הערכה מעצבת, ותאפשר למורה לדייק את מטרות ההוראה שלו ואת חלוקת התלמידים לקבוצות לפי מיקומם בסולם התפתחות שטף הקריאה.

שלב ג

הערכה



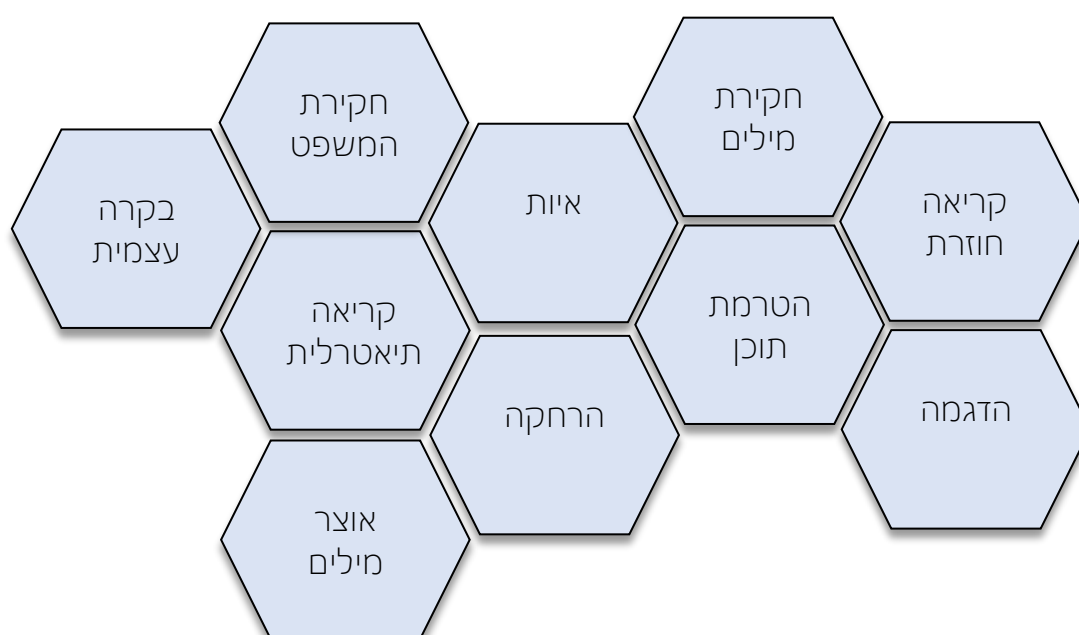
פרקטיקות לקידום שטף
הקריאה

פרקטיקות לקידום שטף הקריאה

בתוכנית מוצעות **עשר פרקטיקות** לקידום שטף הקריאה – הדיוק, הקצב וההנגנה בקריאה (הפרוזודיה) – ולצידן מפרט הצעות לעידוד קריאה.

הפרקטיקות מיישמות את גישת ההתערבות דרך שלושה שלוש רכיבי שטף הקריאה: הנתיב הלשוני, הנתיב המטה-קוגניטיבי-ניהולי והנתיב הרגשי.

הפרקטיקות מציעות כלים להוראה, ללמידה (תהליכי הקניה, תרגול ואימון) ולהערכה.



ייחודיותן של הפרקטיקות היא שהן מאפשרות עבודה אינטגרטיבית על כל רכיבי השטף. כך לדוגמה, הטכניקה של 'חקירת מילים' מתאימה הן לקידום יכולת הדיוק, הן לקידום קצב הקריאה. 'קריאה תיאטרלית' מתאימה לקידום הפרוזודיה בקריאה, וכן לקידום קצב הקריאה. האינטגרטיביות בפרקטיקות באה לידי ביטוי גם בתוקפן את שלושת נתיבי ההתערבות (הלשוני, המטה-קוגניטיבי-ניהולי והרגשי). חלק מהפרקטיקות מדגישות את שלושת הנתיבים גם יחד, ובחלקן אחד מהנתיבים בא לידי ביטוי יותר מהאחרים. 'איות' ו'חקירת מילים', למשל, מדגישות את ההיבט הלשוני וההיבט המטה-קוגניטיבי-ניהולי, בעוד ש'הרחקה' מדגשה יותר את ההיבט הרגשי. אי לכך, השיעורים ישלבו לרוב כמה פרקטיקות יחד, וכך יפנו לנתיבי ההתערבות השונים.

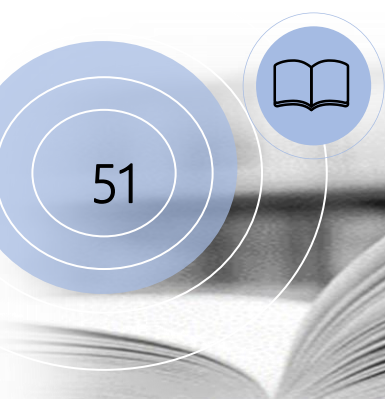


הפרקטיקות השונות מיועדות גם להתערבות וגם לתרגול ולאמון. המורה יפעיל שיקול דעת בבחירת הפרקטיקות להתערבות ולאמון. המורה יכול לבחור לטפל ברכיב אחד או יותר של שטף הקריאה – לשפר את קצב הקריאה, לשפר את הדיוק או להדק את הפרוזודיה – ובהתאם לכך לבחור פרקטיקה מתאימה או לשלב בין הפרקטיקות השונות.

יישום הפרקטיקות דורש מודעות, גמישות והפעלת שיקול דעת של המורה. חשוב שיהיה מודע לנתיבים הבאים לידי ביטוי בכל פרקטיקה שבחר (הלשוני, המטה-קוגניטיבי-ניהולי והרגשי), וכן להתאמת הפרקטיקה למטרות ההוראה שהציב (הרחבת בסיסי הידע המאפשרים דיוק, קידום קצב הקראה וההנגנה, תרגול ואמון וכו'). מודעות זו תסייע לו להורות בצורה מותאמת, מכוונת ומפורשת.

להלן הסבר לגבי כל אחת מהפרקטיקות (רובן יודגמו במצגת או בסרטון).

ההדגמות נבנו באופן המותאם למטרת ההוראה ולגיל הלומדים, והן מהוות דגם להוראה.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב.

מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים (הרחבת בסיסי הידע לקריאת הניקוד) וטקסטים שאינם מנוקדים (הרחבת הידע המורפואורתוגרפי והלשוני, אסטרטגיות לזיהוי מילים עמומות).

מאפייני הלומדים שיהנו מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה ייהנו מפעילות של חקירת מילים, שתתרום לקידום יכולות הקריאה שלהם.

קבוצה מספר 1 – תלמידים המתקשים בקריאה – הזמנות לבסס ידע חסר על הניקוד ועל מבנה המילה.

קבוצה מספר 2 – תלמידים המתקשים בקריאת הכתיב שאינו מנוקד – הזמנות לפתח מודעות למבנה המילה ולחלקיה הדקדוקיים, ולגייס ידע זה לזיהוי מילים לא מנוקדות. הזמנות להקנות אסטרטגיות לקריאת הכתיב שאינו מנוקד, ולפתור קושי בזיהוי מילים עמומות.

קבוצה מספר 3 – תלמידים מיומנים בקריאה – הזמנות להעלות למודעות ולהמשיג ידע אינטואיטיבי. מאפשר להם לעשות שימוש מושכל בידע זה בהזמנויות קריאה אחרות.

מאפייני הפרקטיקה:

פעילות של חקירת מילים נעשית על מילים במבנים שונים שהתלמידים פוגשים בטקסטים השונים שהם קוראים בכיתה, בין אם מנוקדים ובין אם אינם מנוקדים.

פעילות חקירת מילים יכולה להיעשות בהזמנויות אותנטיות, שבהן התלמידים נתקלים במילים שהם מתקשים לזהות או קוראים אותן בצורה שגויה, או במקרים שבהם המורים מזהים הזמנות לבסס ידע אלפביתי ולשוני. בחירת הידע הלשוני תיעשה באופן מושכל, רלוונטי ומותאם לגיל הלומדים. לכן מומלץ להתאים את תוכני



הידע הלשוני לתוכנית הלימודים בחינוך הלשוני (ראו פרק 'ידע לשוני', לשון ושיח, עמ' 73-68; ופרק 'הישגים נדרשים בחינוך הלשוני', הישג נדרש 8, עמ' 94-95).

חקירת מילים יכולה להיעשות על רכיביה השונים של המילה:

1. **ניתוח פונולוגי** – זיהוי היחידות הצליליות במילה. בשלב זה נלמד להגות את הצלילים של המילים. בטקסט מנוקד נתייחס לסימני הניקוד, לדגשים, לאמות הקריאה, לחוקים מיוחדים כמו פתח גנובה, לשינויים בצליליות של השווא הנע בתחילת מילה (כמו במילה קִלְכָּה). בטקסט שאינו מנוקד נתייחס לעמימות האורתוגרפית ולמידע הפונולוגי החלקי (עיצורים ואמות קריאה).
 2. **ניתוח מורפולוגי** – זיהוי היחידות המורפולוגיות המרכיבות את המילה: השורש, תבנית המילה (בניין/משקל), הטיה (גוף, מין, מסר, זמן, שייכות) ומוספיות (אותיות מש"ה וכל"ב). ניתוח זה דורש מהלומד לבצע ניתוח מורכב: זיהוי היחידות המתווספות למילה (החתול; כשהלכנו; וכשנפגש) וזיהוי משמעותן. בשלב זה נתייחס גם לתפקיד המילה במשפט: שם עצם, פועל, תואר. ניתוח זה מתבצע בתהליך של 'קילוף' המילה מהצורנים שלה, וזיהוי היחידה הבסיסית והמרכזית שהיא השורש. תהליך ה'קילוף' מגביר את המודעות המורפולוגית, ואת הבנייתו כבסיס ידע. לדוגמה: הַזְנֵבִּי; וְאֶכְלֵנוּ. לאחר זיהוי רכיבי המילה רצוי להדגים אותם במילים נוספות ולהדגיש את הצורה המשותפת. למשל: התלבש, התעמל, התקדם – להפנמת תבנית בניין התפעל.
- ניתוח מילים חדשות הוא הזדמנות טובה להפעלה מושכלת ומודעת של ידע מורפולוגי וחיזוק ההסכמות בזיכרון האורתוגרפי של התלמיד. תבנית מוכרת (הטיה, בניין, משקל, שורש) מסייעת להתמודד עם מילה חדשה ולא מוכרת, הופכת אותה לידידותית יותר ומקלה על קריאתה.
- לדוגמה: במילה מפרסה נזהה את השורש פר"ס, המוכר לנו מהמילים פרוסה ולפרוס. נזהה את התבנית מקטלה, המוכרת לנו ממילים כמו מצלמה, מגרפה, מסחטה ומגרסה, המציאות מכשירים. תבנית המקטלה מספקת לנו ידע על המשמעות וגם על התבנית הפונולוגית של המילה: מִקְטָלָה. בדרך זו נגלה מילה חדשה – מכשיר לפריסה. הניתוח המורפולוגי מסייע לנו בזיהוי המילה, בדיוק



באופן קריאתה (משום שאנו מחילים עליה את התבנית הפונולוגית) ובהבנתה. זוהי אסטרטגיה יעילה לקריאת מילים חדשות ולא מוכרות, התורמת לתחושת היכולת להתמודד איתן ולהתרת חוסר האונים.

3. **ניתוח אורתוגרפי** – הדגשת כתיב המילה, שהוא פועל יוצא של ההיבט הפונולוגי, המורפולוגי, ולעיתים גם המורפופונמי (שינויים פונולוגיים במילה כתוצאה משינוי מורפולוגיים).

4. **ניתוח סמנטי** – זיהוי משמעות המילה והגדרתה. התייחסות להקשרים השונים שבהם משתמשים במילה ולמשמעויות השונות הנגזרות מהקשרים אלה.

חקירת מילים יכולה להיעשות מתוך שתי נקודות מוצא:

- **נקודת מוצא מתוכננת, לשונית** – נבחר מילים מעניינות לחקירה ונעסוק בחקירתן בדרכים מגוונות ומשחקיות.
- **נקודת מוצא אותנטית, טקסטואלית** – נאתר מילים לחקירה בטקסטים שהתלמידים קוראים בכיתה.

חקירה בעלת אופי לשוני – פונולוגי, מורפולוגי, אורתוגרפי – תבוא לידי ביטוי יותר בשיעורי שפה, והיא מתיישבת עם הגישה להוראת הלשון בבית ספר יסודי (מן הטקסט אל הלשון ומן הלשון אל הטקסט). בשיעורים בתחומי הדעת האחרים החקירה תעסוק בעיקר בהיבט הסמנטי – במילות תוכן ייחודיות לתחומי הדעת.

חקירת המילים מזמנת שיח מטה-לשוני. **שיח מטה-לשוני** הוא שיח שבו התלמיד מתבונן, ביחד עם האחר (מורה או תלמיד-עמית), על מילים וחוקר אותן. שיח מטה-לשוני מאפשר לקורא להפוך ידע לשוני לא מודע לידע מודע ומפורש. שיח זה מאפשר לתלמידים לזהות דפוסים לשוניים החוזרים על עצמם בסביבה האוריינית, ולהטמיע אותם כסכמות לזיהוי מילים הדומות זו לזו מבחינה לשונית (מורפולוגית, אורתוגרפית וסמנטית). לשיח המטה-לשוני תפקיד משמעותי בשיפור תהליכי הלמידה בהקשר של זיהוי מילים כתובות: הוא מגביר את המודעות הכללית והמטה-לשונית של הלומד, מאפשר המשגה של החוק או התופעה הלשונית המחזקת את הייצוגים האורתוגרפיים של מילים ושל חלקי מילים, ומשפר את התפקודים הניהוליים



המעורבים בתהליך הקריאה, כגון: עכבה, גמישות בחשיבה, ויסות עצמי, ניטור ובקרה עצמית.

לדוגמה: המורה מזהה קושי בזיהוי המילה 'חבריו'. מילה זו מזמנת שיח מטה-לשוני וחקירה ברמות שונות:

ניתוח המילה למרכיביה הצליליים, הבחנה בכך שיש במילה זו אות ללא ייצוג צלילי (האות 'י'), ובכך היא אינה משקפת בצורה מדויקת את הנשמע.
ניתוח המילה מבחינה מורפולוגית: חבריו = חברים שלו; הדגשת הצורן המייצג את הרבים והשייכות, 'יו', ותרגול צורן זה במילים נוספות: ספריו, שכניו, אורחיו.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- הפרקטיקה מתאימה כתהליכי התערבות לאחר קריאת הטקסט.
- הפרקטיקה מבוססת על **שיח מטה-לשוני**. השיח המטה-לשוני ייעשה במליאה, אך חשוב להמשיך לתרגל אותו גם בחברותא ובקבוצה קטנה. התלמידים יתרגלו חקירת מילים ויתנסו בשיח מטה-לשוני.
- הפרקטיקה משלבת תרגולים במיומנות של 'קילוף' מילים.
- הפרקטיקה משלבת תרגולים בכתיבה ב**פנקס אישי** (לאיות ולכתיבת חוקיות).
- הפרקטיקה דורשת תרגול ואימון מרובה, ועל כן מומלץ לשלב משחק בלמידה.
- חקירת המילים נוגעת במורכבותה של השפה הכתובה ובעמימותה. השיח המטה-לשוני סביב מורכבות ועמימות המילים מאפשר הרחקה מסוימת של הקושי מהחווייה הסובייקטיבית של התלמיד. התלמיד מכיר בכך שהשפה מורכבת ועמומה, ובכוחה של הכרה זו להפחית במידה מסוימת את החוויה הרגשית המציפה. היא יוצרת סולידריות. כולנו פוגשים את המורכבות והעמימות. יחד עם זאת התלמיד רוכש אסטרטגיות להתרת הקושי, ובכך אפשר לסייע לו להתגבר על תחושת חוסר האונים. היבטים אלה, של שיח מטה-לשוני מפורש, הרחקה והתרה, משקפים היבט פסיכו-פדגוגי של התהליך.
- פרקטיקה זו מיישמת גישה התערבותית דרך הנתיב הלשוני, המטה-קוגניטיבי-ניהולי והרגשי.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב.

מאפייני הטקסטים: בעיקר בטקסטים שאינם מנוקדים.

מאפייני הלומדים שייהנו מפרקטיקה זו: תלמידים המתקשים בפענוח מילים עמומות מסוגים שונים. כמו כן, לתלמידים בעלי יכולת קריאה תקינה פרקטיקה זו תסייע להעלות למודעות תהליכים אוטומטיים ותשכלל את הידע הלשוני שלהם. תלמידים בעלי פרופיל קריאה זה עלולים להפגין חוסר ביטחון עצמי בקריאה, הימנעות מקריאה והתנגשות. פרקטיקה זו באה לתת מענה גם להיבטים הרגשיים בתפקודו של התלמיד.

מאפייני הפרקטיקה:

טכניקת ההרחקה מפגישה את התלמידים עם מורכבות הכתיב העברי, ועם העובדה שיש קושי אובייקטיבי בקריאת מילים מסוימות בשפה. קושי זה דורש עצירה, חשיבה, ולעיתים גם תיקון.

במסגרת תרגול זה נעודד שיח על מילים בשפה שאופן קריאתן יכול להפתיע את הקורא. לשיח מסוג זה יש ערך בביסוס יכולת זיהוי המילים, אך מטרתו העיקרית היא ליצור ממד של הרחקה המאפשר לחוות, עם מידה של סלחנות עצמית, את קשיי הפענוח שחווים התלמידים. שיח מסוג זה מייצר מרחב של סולידריות: כולם חווים את האתגר בזיהוי המילים, בשל מורכבות ועמימות מערכת הכתיב העברי. מה שמבחין בין קורא מיומן ובין קורא פחות מיומן הן אסטרטגיות הקריאה, המופעלות בהתמודדות עם מצבים אלה.

הגברת מודעותו של הקורא לתופעות אלה במערכת הכתיב מפתחת אצלו תהליכי ויסות עצמי במהלך הקריאה: עכבה, חשיבה ותיקון. הקורא מבין שלעיתים צריך להיזהר יותר בזיהוי מילים מסוימות. הזהירות באה ממקום של מודעות, ידע וביטחון, ולא ממקום של קושי בביסוס שטף הקריאה והססנות.



תרגול מסוג זה מגביר את המודעות של הקורא לאופן קריאתו, לצורך בעכבה ובחשיבה בדבר אופייה המיוחד של מערכת הכתיב העברי, ומאפשר עבודה על דפוס הקריאה ממקום אובייקטיבי.

דוגמאות לתופעות בעברית שיכולות לעורר שיח מפתיע, משתאה ומעניין:

- **מילים הומוגרפיות** – מילים הנכתבות בצורה זהה, נקראות בצורה שונה, ובעלות משמעות שונה. לדוגמה: השפעת (השפעת – הַשְפָּעַת).
- **מילים שיכולות להיקרא ביותר מדרך אחת על בסיס חוקיות העברית, למשל:**
 - **מילים הכוללות אותיות אהו"י בתפקידים שונים** – השוואה בין המילה 'שיר' ובין המילה 'בין'. בשתיהן מופיעה האות 'י', אך בייצוג צלילי שונה – פעם בצליל i (שיר) ופעם צליל e (בין).
- דוגמה נוספת: השוואה בין המילה 'אמר' ובין המילה 'יאמר'. בשתיהן האות 'א' היא חלק מן השורש ומאותה משפחה מורפולוגית. פעם תפקידה כעיצור (אמר), ופעם תפקידה כתנועה שאינה נשמעת (יאמר).
- **מילים הכוללות שינויים פונולוגיים בקריאת שווא** – קריאת השווא בצורתו הבסיסית כעיצור חסר תנועה, וקריאת השווא בתחילת מילה באותיות למנר"י. למשל: קלונה, קדורה (בהן השווא נהגה בתנועת e).
- **מילים פוליסמיות** – מילים הנכתבות ונקראות באותו אופן, אך מקבלות משמעות שונה לפי ההקשר שבו הן נמצאות. למשל: השוואה בין המילה 'גזע' במשפטים: 'לעץ זה גזע עבה מאוד' – 'הגזע המשותף לעמים אלה מסייע לחיבור ביניהם'.
- דוגמה נוספת: המילה 'לְכָנָה' בצורתה המנוקדת נושאת שתי משמעויות מילוניות: שם תואר נקבה (החולצה הלבנה), וגם שם (מילה נרדפת לירח). בחירה לא נכונה במשמעות המילה עלולה לעורר בקורא תחושה של חוסר הבנה. תחושה זו יכולה להתבטא בהאטה בקריאה, או בקריאה חוזרת שתעכב את ההתקדמות בקריאת הטקסט.

בכל המקרים שהוצגו יש משמעות גדולה להקשר המשפט או הטקסט, שכן הוא שקובע את אופן קריאת המילה ואת היכולת לבצע בקרה ולתקן את הקריאה בעת הצורך.

הפעלת טכניקת ההרחקה יכולה להיעשות מתוך שתי נקודות מוצא:

- **נקודת מוצא לשונית:** נבחר מילים מעניינות לשיח מרחיק. נבחן אותן במנותק מהקשר ובתוך הקשר.
- **נקודת מוצא אותנטית, טקסטואלית:** נאתר מילים לשיח מרחיק בטקסטים שהתלמידים קוראים בכיתה. נשוחח על ההתלבטות ועל האסטרטגיה להתירה.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- אפשר לשלב פרקטיקה זו במהלך קריאת טקסט, כאשר המורה מתקן את קריאתו תוך כדי קריאה.
- אפשר לשלב פרקטיקה זו לאחר קריאת הטקסט. המורה יאתר הזדמנויות לשיח מרחיק ויעלה אותן למודעות התלמידים.
- אפשר לשלב פרקטיקה זו יחד עם חקירת מילים, חקירת משפטים והזגמה.
- פרקטיקת ההרחקה מיישמת גישה התערבותית דרך הנתיב הרגשי. היא לוקחת בחשבון שמורכבות השפה ועמימותה יכולות להחליש את הביטחון של הקורא ואת תפיסת העצמי שלו כקורא, והן יכולות להציף אותו רגשית ולתסכל אותו. שיח מרחיק מכון לטפל בהיבטים אלה של חוויית הקריאה.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב, הנגנה (פרוזודיה).
מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.

מאפייני הלומדים שיהנו מפרקטיקה זו: תלמידים המתקשים בקריאה מזויקת ושוטפת של הטקסט, וכן תלמידים שקריאתם אינה מונגנת או שאינם מתייחסים לסימני הפיסוק.

תלמידים שקוראים באופן תקין יכולים ליהנות מהקראה, וגם יכולים ללמוד מהדגמה.

מאפייני הפרקטיקה:

הקראה לפני תלמידים היא דרך יעילה להצבת סטנדרטים לקריאה קולית רהוטה. התלמידים מאזינים למורה הקורא לפנייהם טקסטים שונים, ולומדים, דרך האזנה וחיקוי, לשפר את איכות הקריאה הקולית שלהם מבחינת הדיוק, הקצב וההנגנה (ההטעמה והאקספרסיביות בקריאה בהתאמה לסימני הפיסוק ולתוכן). לא פחות חשוב מכך, הם לומדים אף ליהנות מקריאה!

מומלץ לתת לתלמידים לקרוא את הטקסטים שנקראו לפנייהם.

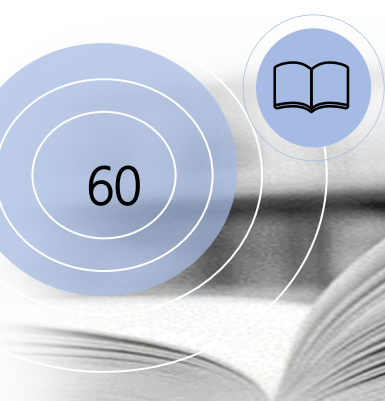
בשל הפער הקיים בין רמת ההבנה של התלמידים ובין רמת הקריאה שלהם, מומלץ לבחור לקרוא לפנייהם טקסטים גבוהים (מבחינת מאפייני תוכן ולשון), שעשויים לאתגר אותם ולחשוף אותם לתכנים ולמבנים לשוניים שלא ייחשפו אליהם בשלב זה בקריאה עצמית.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- פרקטיקה זו מתאימה להפעלה במהלך הקריאה של הטקסט.
- פרקטיקה זו יכולה להתאים גם בפעילות של חונכות, שבה תלמידים בוגרים מקריאים לתלמידים צעירים.



- פרקטיקה זו יכולה להתאים כהמלצה להורים להמשיך להקריא לילדיהם, כל עוד הם מעוניינים, גם אם רכשו את מיומנות הקריאה בעצמם.
- פרקטיקה זו יכולה לסייע לתלמידים המתקשים בקריאה. קריאה עצמית של טקסט לאחר שהוא הוקרא להם יכולה להתיר חסמים רגשיים ולקדם את שטף הקריאה שלהם.
- אפשר להדגים קריאה של מילים מסוימות בלבד, כאשר מבחינים בקושי של התלמיד להתמודד עם קריאת מילה מסוימת. אפשר להציע לו להקשיב לקריאת המבוגר. למידה מתוך חיקוי יכולה לסייע לתלמידים עם מגוון קשיים.
- פרקטיקת ההדגמה יכולה להיעשות בקבוצה קטנה עם תלמידים שיכולים להיתרם מכך, בזמן שכל תלמידי הכיתה קוראים באופן עצמאי ובקריאה דמומה.
- פרקטיקת ההדגמה היא טכניקה המיישמת היבטים של התערבות דרך הנתיב הרגשי, ובכך מקדמת גישה פסיכו־פדגוגית בהוראה.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב.

מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים (הרחבת בסיסי הידע לקריאת הניקוד) וטקסטים שאינם מנוקדים (להרחבת הידע המורפואורתוגרפי והלשוני, והאסטרטגיות לזיהוי מילים עמומות).

מאפייני הלומדים שייחונן מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה.

מאפייני הפרקטיקה:

יכולת הכתיב היא יכולת מקבילה ליכולת הקריאה, וכמו הקריאה היא מחייבת ידע לשוני מפורש. הכתיב מהווה ראי משמעותי של הידע הלשוני, וחשוב מכך – מצע והזדמנות לעבד ולתרגל ידע זה. על כן חשוב לשלב, במקביל לעבודה המפורשת על ההיבטים הלשוניים בתהליך הקריאה דרך חקירת מילים, גם תרגול ועבודה על הכתיב התקין של המילים.

לשם כך רצוי לערוך הכתבות של מילים על בסיס הידע הנלמד, ובכך להעלות את הידע המפורש מרמה של זיהוי (קריאה) לרמה של הפקה (כתיב). לכל המילים המוכתבות יש יסוד מארגן (מורפולוגי, פונולוגי). לדוגמה: אם התלמידים לומדים עיקרון מסוים, חשוב לערוך את ההכתבות סביבו (תבנית, צורן תוספת כמו סיומות העבר של הפועל, מילים עם פתח גנובה ועוד).

כדאי לערוך הכתבות פעילות, המשלבות גם עבודה לשונית, כמו הכתבה של מילים מאותה משפחה מורפולוגית והתלמידים נדרשים להטות את השורש בגופים שונים ובזמנים שונים, או הכתבה של שמות עצם בתוספת צורן שייכות והתלמידים מוסיפים את הצורן באופן עצמאי. הכתבות אלה דורשות, מעבר לזיכרון ולשינון המילה, גם מודעות למבנה שלה על היבטיו הלשוניים.

פעילות מסוג זה תורמת להתבססות בסיסי הידע המשותף לקריאה ולכתיב, ולחיזוק הייצוג של הסכמות האלה בזיכרון האורתוגרפי.



חשוב להוסיף לעבודה על כתיב גם היבט מטה-קוגניטיבי, הכולל בקרה וניתוח שגיאות. בדרך זו התלמידים מתבוננים בתוצר שלהם, מאתרים את השגיאה (אם קיימת), מנסים להבין את סיבת השגיאה, מתקנים, ומנסים להציע דרכים להימנע משגיאה מסוג זה בעתיד.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- פרקטיקה זו מתאימה להפעלה לאחר הקריאה.
- פרקטיקה זו מצריכה שימוש ב**פנקס** אישי לתרגול כתיבה.
- פרקטיקה זו מתאימה לשילוב עם פרקטיקת חקירת מילים. לאחר שהתלמידים חקרו מילים מסוימות הם מתנסים בכתיבת מילים דומות.
- ההכתבות נעשות בצורה מידתית (מעט מילים), והן מבוססות על יישום ידע שנלמד ולא על שינון.
- פרקטיקה זו מיישמת את הגישה ההתערבותית דרך הנתיב הלשוני והמטה-קוגניטיבי-ניהולי.

רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב, הנגנה (פרוזודיה).

מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.

מאפייני הלומדים שייחוננו מפרקטיקה זו: תלמידים המתקשים לקרוא קריאה מדויקת ושוטפת, וכן תלמידים מיומנים הנדרשים לקריאה חוזרת לשם הבנה והעמקה. תלמידים בעלי פרופיל קריאה כזה עלולים לחוש חוסר ביטחון בקריאה, ולהתנגד לחזור לטקסט לצורך איתור מידע או להעמקה. תלמידים כאלה יכולים ליהנות מהתנסויות בטכניקות של קריאה חוזרת, המוצעת להם באווירה חווייתית ובשיתוף פעולה עם עמיתים.

מאפייני הפרקטיקה:

הקריאה החוזרת נמצאת יעילה ביותר במצבים של חוסר שטף בקריאה וקושי בהבנת הטקסט, בעיקר בקרב תלמידים שאינם בולטים בחסכים שפתיים אך עדיין חווים קשיים אלה. קריאה חוזרת מאפשרת לקרוא לשלוט בקריאת הטקסט ולהתפנות להעמקה בו. פעילות זו חשובה לא רק עבור ילדים המתקשים לקרוא קריאה שוטפת ויעילה, אלא גם עבור קוראים מיומנים. ככלל, יש טקסטים הדורשים קריאה חוזרת ונשנית כדי להבין ולהתחבר אליהם.

במהלך שיעור לא קל לגרום לתלמידים לחזור ולקרוא את הטקסט פעם נוספת, וזאת שלא פעם שלישית או יותר.

במסמך זה מוצעות טכניקות שונות שיגבירו את המוטיבציה של התלמיד לקרוא את הטקסט או חלק ממנו יותר מפעם אחת. היכרות עם טכניקות הקריאה החוזרת יעמידו לפני המורה אפשרות לגוון את שיטות ההוראה, ולאתר את הטכניקות שיעוררו בכל תלמיד מוטיבציה לקריאה חוזרת. אף על פי שחלק מהטכניקות יכולות להתאים לתלמידים צעירים וחלקן לתלמידים בוגרים יותר, הניסיון ההתערבותי מראה שלא מומלץ לחלק את הטכניקות לפי קבוצת גיל. יש לאפשר למורה אוטונומיה בבחירת הטכניקה מעוררת המוטיבציה לקריאה חוזרת עבור תלמידיו.



1. **גיוון הסביבה והאווירה:** לעיתים כל שנדרש הוא לאפשר לתלמידים לקרוא בסביבות שנעימות להם כחלופה לישיבה ליד השולחן בכיתה. המורה צריך להפגין מידה של גמישות, יצירתיות ונכונות לאפשר קריאה שלא בצורה המסורתית, כדי לעורר בתלמידים מוטיבציה לקריאה חוזרת. למשל: פינות קריאה או יציאה לקריאה בחצר.
2. **הקראה לפני מישהו:** התלמידים מתנסים באופן תדיר ורוטיני בהקראה קולית לפני מישהו (קרוב משפחה, חבר, מורה, מפגשי חונכות ועוד). רצוי שהתלמידים יתאמנו על הטקסט עד להשגת רהיטות בקריאה, בטרם יקראו אותו לפני מישהו. הקראה לפני מישהו תלווה במשוב ובחיזוק. הקראה למישהו יכולה להיעשות בכיתה, אך גם בבית.
3. **קריאה לעצמך:** אפשר לבצע אימון עצמי, כמו שחקן תיאטרון המתאמן לבדו על הטקסט. יש ילדים שיעדיפו תרגול עצמי, משום שכך יחוו יותר ביטחון ומוגנות מאשר הקראה לפני דמות חיצונית.
4. **קריאת צל:** קריאה שבה התלמיד מקשיב לקורא מיומן ועוקב אחר קריאתו (עם העיניים והאזבע).
5. **קריאת הד:** קריאה חוזרת לקריאה ראשונה של קורא מיומן. התלמיד מקשיב לקורא המיומן, עוקב אחר קריאתו (עם העיניים והאזבע), ולאחר מכן חוזר אחריו כמו הד. חשוב שהמבטים המוקראים יהיו מלאים וארוכים, כדי שההקראה החוזרת אכן תישען על קריאה ולא על זכירה.
6. **קריאה בטנדו:** קריאה בטנדו היא מפגש בין שני ילדים בעלי קרבה חברית לקריאה משותפת בזמן שיעור. קריאה מסוג זה יכולה להתנהל באופנים שונים: התלמידים יכולים לחלק ביניהם את הטקסט ולהקריא זה לזה; התלמידים יכולים להגדיל ביניהם את חלקי הטקסט ולהקריא זה לזה; התלמידים יכולים להקריא זה לזה בקריאת צל.
7. **קריאה במנגינה (קריאה תיאטרלית):** בתרגול זה מוצע לבחור מנגינה מוכרת וחביבה על הקורא, ולקרוא את הטקסט תוך שיבוצו במנגינה. תרגול זה יכול



להיעשות באופן כיתתי, כאשר נבחרת מנגינה אחת וכל ילד קורא משפט מן הטקסט במנגינה שנבחרה. בדרך זו התלמידים 'שרים' את הטקסט.

8. **לקיחת תפקידים:** בקריאת טקסט נרטיבי אפשר לשלב קריאה חוזרת המכוונת ללקיחת תפקידים. התלמידים יאתרו את הדמויות ואת הדיבור הישיר ויסמנו את המבעים של כל דמות. כל תלמיד יתאמן על התפקיד שלו, ולבסוף יקראו את הטקסט בצורה שיתופית. פעילות מסוג זה תורמת במיוחד להבנת הטקסט.

9. **קריאה חוזרת דרך פעילות מכוונת וממוקדת:** סימון בטקסט הוא תרגול שבו התלמידים נדרשים לחזור לטקסט בכל פעם לפי דרישה אחרת, ולסמן בו את המתבקש. לעיתים זה יהיה ברמת מילה, ולעיתים ברמת משפט. החזרה לטקסט והסימון בו מאפשרים לתלמיד להתייחד עם הטקסט ומחייבים קריאה חוזרת. הקריאה החוזרת אינה רציפה ולינארית, אלא מתרחשת בעקבות צורך ממוקד. מומלץ להסתייע במדגשים בצבעים שונים לצורך הסימון. משימות לצורך סימון בטקסט יכולות להיעשות דרך כרטיסיות עם שאלות תוכן ברמת תוכן גלוי. אפשר לשלב את הכרטיסיות במשחקים שונים, כמו משחק מסלול.

10. **הטרמה כחלק מקריאה חוזרת:** יש חשיבות רבה למפגש שני עם מילה. בזמן שמטרימים לתלמידים מילים מתוך הטקסט, ובפרט מילים שעשויות להיות קשות לקריאה או להבנה, מאפשרים להם לפגוש אותן בטקסט בפעם השנייה או השלישית. הדבר מקל על הפענוח ועל ההבנה שלהן, ומסייע לפנות מקום ואנרגיה להתמודדות עם קריאת מילים נוספות ולהבנת רעיונות גבוהים יותר. מומלץ כי המורה יאתר בטקסט מילים שעלולות להיות קשות לפענוח או קשות להבנה, ויקדים עבודה ותרגול של מילים אלה לפני קריאת הטקסט. כדי להדק את לולאת הקשר בין המילים שהוטרמו ובין המילים בטקסט אפשר לבקש מהתלמידים לזהות את המילים שהכירו קודם ולסמן אותן.

הטרמת מילים דיסציפלינריות: החל מכיתה ד' גובר השימוש בטקסטים לפי מקצועות, שלכל אחד מהם עולם תוכן משלו ואוצר מילים ייחודי. משלב זה חשוב שהמורה יאתר את אוצר המילים הדיסציפלינרי, יטרים אותו, ויעבוד עליו עם התלמידים לפני קריאת הטקסט ואחריה. אוצר מילים מתחום התוכן עשוי לחזור על עצמו בטקסטים רבים בתחום הדעת. על כן היכרות עם מילים אלה יכולה



לסייע רבות לשיפור הדיוק, הקצב וההבנה של הטקסטים, ולאפשר הפניית משאבים לתהליכים נוספים וגבוהים הנדרשים בלמידה.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- קריאה חוזרת מיועדת לתרגול הקריאה עצמה, לפני שהתלמיד נדרש לפעול בטקסט למטרות שונות.
- הקריאה החוזרת מתאימה **לפעילות בחברותא**. כך יוכלו התלמידים להסתייע זה בזה בקריאה, לחלק ביניהם את הטקסט, ולמלא תפקידים של קורא ושל מאזין.
- בהיבט הפסיכו-פדגוגי, הקריאה החוזרת מסייעת להשגת שליטה של הקורא בטקסט, ובכך מחזקת את הביטחון שלו כקורא.
- הקריאה החוזרת מסייעת לתלמידים 'להתיידיד' עם הטקסט. תלמידים עשויים לחוש יותר בנוח לחזור לטקסט שקראו כמה פעמים, וקל להם להתמצא בו לצורך איתור מידע או העמקה.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב.
מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.
מאפייני הלומדים שייהנו מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה, ובפרט תלמידים שקריאתם אינה שוטפת או שהם מפגינים חסכים שפתיים. העבודה על אוצר המילים בטקסט תסייע להם לקרוא טוב יותר את המילים וכן להבין את הטקסט טוב יותר, על אף הקושי שלהם לפענח אותו.
מאפייני הפרקטיקה:

בין תהליכי הקריאה ובין הרחבת אוצר המילים מתקיימים יחסי גומלין. אוצר מילים מסייע בשטף הקריאה, וקריאה מרובה מרחיבה את אוצר המילים. פרקטיקה זו מכוונת להדק את הקשר בין הבנת המילה (סמנטית) ובין זיהוי אופן כתיבתה (אורתוגרפית).

פרקטיקה זו דורשת מודעות וערנות של המורה למילים המיועדות ללמידה, הן ברמה הסמנטית, הן ברמה האורתוגרפית. למידת מילים חשובה בכלל בהבנת טקסטים, ובמיוחד בטקסטים מתחומי תוכן שונים. לדוגמה: אפשר להרחיב את ההיכרות עם מילות תוכן שכיחות בתחומי הדעת השונים.

בפרקטיקה זו יש שתי נקודות מוצא להרחבת מילים:

- מילים המנותקות מהקשר: מילים שהמורה בוחר ללמד. לרוב אלה מילים שכיחות, שיכולות להקל על התלמידים בקריאת טקסטים שונים (לדוגמה: מילת היום⁴²).

⁴² מילת היום – חוקרים בגן, הוצאת המנהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך הקדם-יסודי, בשיתוף תוכנית הטלוויזיה 'רחוב סומסום – מגלים סקרנות' בערוץ הופ! זו תוכנית המופעלת בגני הילדים, ומקדמת חקירת מילים והרחבת אוצר מילים מתחום המדע.

<http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Word-of-the-day.pdf>

מילים בתוך הקשר טקסטואלי: מילים שונות שפוגשים התלמידים בטקסטים שהם קוראים בשגרת הלמידה בכיתה.

למידת מילה אינה מבטיחה שהיא תהפוך לחלק פעיל בלקסיקון של התלמיד, ושהוא יוכל לזהות אותה או להפיק אותה בעת הצורך. כדי לייצב את המילים בלקסיקון של התלמידים חשוב לתרגל אותן. כאשר הרשימה מגיעה לעשר עד עשרים מילים (תלוי בגיל הלומדים) כדאי לערוך משחקים ופעילויות על אותן מילים חדשות. אפשר שהמורים יכינו את הפעילויות עבור התלמידים, ואפשר גם שהתלמידים ייקחו חלק פעיל בהכנת הפעילויות. הפעילויות יכולות לכלול: משחקים דיגיטליים, תפזורות, תשבצים, משפטי השלמה, משחקי זיכרון, בינגו, משחקי מסלול ועוד. חשוב שהפעילויות יכוונו לעבודה שמקשרת בין משמעות המילה ובין האורתוגרפיה שלה, ולא יסתכמו רק בתרגולים או במשחקים בעל פה.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- הרחבת אוצר המילים יכולה להיעשות לפני קריאת הטקסט כפעילות הכנה, במהלך הקריאה עצמה (כעצירה לכירור הבנת המילה), או כפעילות לאחר קריאת הטקסט.
- הרחבת אוצר המילים וחזקת לולאת הקשר בין משמעות המילה לאופן כתיבתה דורשים תרגול ואימון, ולכן מומלץ לשלב משחק בלמידה.
- הרחבת אוצר המילים יכולה להיעשות בשילוב עם פרקטיקת חקירת מילים (ניתוח מורפולוגי של מילה), וכן בשילוב פרקטיקת חקירת משפטים (ניתוח התפקיד הלקסיקלי של המילה במשפט: פועל, שם תואר וכדו').
- פעילות מילים בטקסט חסר (קלוז) יכולה להתאים הן לתרגול קריאה, הן להרחבת אוצר המילים.

חקירת המשפט

רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב, הנגנה (פרוזודיה).

מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.

מאפייני הלומדים שייחונן מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה, בפרט תלמידים המתקשים לאתר דפוסים מבניים בקריאה ולהכליל אותם וכן תלמידים המתקשים בקריאה מונגנת.

מאפייני הפרקטיקה:

חקירת משפטים מכוונת להגברת המודעות למאפיינים התחביריים של המשפט, כמו: סימני פיסוק, סוגי משפטים, תפקיד המילה במשפט.

תרגול תחבירי: ידע תחבירי כולל ידע על מבנה המשפטים בשפה. הכרת סוגי משפטים תסייע לקורא בוויסות עצמי בקריאה ותשפר את קריאתו ואת הבנתו. סוג המשפט הוא רכיב קבוע בטקסט, ואילו התוכן ואוצר המילים משתנים באופן מתמיד. עבודה על סוגי משפטים עשויה לסייע לתלמידים להתייחד עם טקסטים שאינם מוכרים בכך שהם יזהו בהם את הרכיבים המוכרים – את סוגי המשפטים, מעבר למילים ולתוכן – וישתמשו בידע זה לשם השגת קריאה שוטפת בהנגנה מתאימה. בתרגול סוגי המשפטים מומלץ לעבוד על משפט הוספה, משפט סיבה, משפט ניגוד, משפט ויתור, משפטי תנאי ומשפטים עם חלקים כוללים.

חשוב לאתר את סוג המשפט בטקסט, לבדוד אותו לעבודה נפרדת, להדגיש את מבנהו המיוחד, להכיר את מילות הקישור השונות להבעת סוג הקשר במשפט, לתרגל קריאה של משפטים שונים במבנה דומה ולחבר משפטים במבנה הנלמד. רצוי לנהל שיח מטה-לשוני על הקשר בין סוג המשפט ובין סימני הפיסוק, שהרי הם כרוכים זה בזה.

תרגול סימני פיסוק: סימני הפיסוק הם התמרחים של מבנה המשפטים בטקסט. מודעות לסימני הפיסוק והתחשבות בהם בזמן הקריאה מסייעות להשגת קריאה פרוזודית. תרגול סימני פיסוק כולל ידע על סימני הפיסוק השונים בטקסט (נקודה, פסיק, סימן שאלה, סימן



קריאה, נקודתיים, מירכאות), והתאמת הקריאה לסימנים אלה. מומלץ לעבוד על סימני הפיסוק באופן הבא:

- איתור סימני הפיסוק בטקסט, שיח מטה-לשוני ומטה-קוגניטיבי על משמעותם בקריאה.
 - תרגילי פיסוק של משפטים שאינם מפוסקים.
 - ניתוח משפטים מפוסקים תוך התייחסות לתפקידי סימני הפיסוק.
- קריאה תוך התייחסות לסימני הפיסוק דורשת לנהל את הקריאה בתכנון מוקדם, הכולל מודעות לסימני הפיסוק והתייחסות אליהם בזמן הקריאה. מומלץ להשתמש במדגשים, ולהדגיש את הסימנים השונים טרם הקריאה.
- בקרב תלמידים צעירים יש קונפליקט בין סיום משפט בסוף השורה ובין סיום משפט בנקודה. חשוב לתת את הדעת לסוגיה זו, ולהדגיש כי המשפט מסתיים בנקודה ולא בסוף השורה. יש להתאמן עם התלמידים על קריאה במצבי קונפליקט כאלה.
- כמו חקירת מילה, גם חקירת המשפט סביר שתעשה באופן תדיר וטבעי יותר בשיעורי שפה. ואולם, יש מקום לפיצוח משפטים מורכבים ולהבנת מבניהם בטקסטים שפוגשים התלמידים בתחומי הדעת השונים.

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- פרקטיקה זו מתאימה להפעלה אחרי הקריאה. נאתר הזדמנויות בטקסט להרחבת הידע התחבירי ונעמיק בהן.
- הפרקטיקה מתאימה גם לעבודה על הרחבת אוצר המילים. דרך חקירת משפטים יוכלו התלמידים לזהות את התפקיד של המילה ואת משמעותה.
- פרקטיקה זו מתאימה גם להתרת מצבים של עמימות אורתוגרפית. ההקשר התחבירי מסייע בזיהוי המילה ואופן קריאתה. ההקשר התחבירי נחוץ ביותר כאסטרטגיה בקריאת מילים הומוגרפיות, הומופוניות ופוליסמיות, וכן בהבנת מילים לא מוכרות.



- בהיבט פסיכו-פדגוגי, פרקטיקה זו מסייעת ליידד את התלמיד עם מבנים בטקסט, לצד היכרות עם חלקים בתוכו.
- פרקטיקה זו מיישמת גישה התערבותית דרך הנתיב הלשוני והנתיב והמטה-קוגניטיבי-ניהולי.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב.
מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.
מאפייני הלומדים שייחונן מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה, ובפרט תלמידים המתקשים לקרוא בשטף.
מאפייני הפרקטיקה:

פרקטיקה זו מקדמת שטף קריאה דרך הרחבת ידע עולם והטרמת תוכן. קל יותר לקרוא טקסט שהקורא מתמצא בתוכן שלו. ידע קודם מסייע בזיהוי מילות תוכן, בניבוי הטקסט ובהשלמת פערים בטקסט.

הטרמת תוכן לטקסט יכולה להיעשות בשלוש רמות:

1. **הטרמת תוכן הטקסט:** הטרמה של ידע תוכני מסייעת לשלוף את מאגר הידע הקודם שקיים לקורא על הנושא, או למלא את המאגר ולקרוא את הטקסט מתוך ידיעות אלה. תהליך זה מסייע בשליפה מהירה יותר של מילים מהלקסיקון, שכן הטרמת הידע התוכני מכוונת את הלומד לשדה ידע מסוים, שבתוכו נמצא אוצר המילים הרלוונטי. במסגרת הטרמת התוכן מומלץ להקדים לקריאת הטקסט שיח, דיון, משחק או צפייה בסרטון, המכוונים לתחום התוכן שבו עוסק הטקסט. בדרך זו אפשר לגשר על פערי ידע בין התלמידים, ולאפשר לכולם להחזיק מידע מסוימת של ידע על תוכן הטקסט טרם קריאתו.
2. **הטרמת מילים מתוך הטקסט:** היכרות מקדימה עם מילים מתוך הטקסט, וזדאי אם אלה מילים פחות מוכרות וקשות לפענוח, עשויה לשפר את שטף הקריאה בקריאתו ולסייע להבנתו. אפשר לבחור מילים אלה טרם קריאת הטקסט ולתרגל אותן בדרך משחקית – תפזורת, תשבץ, משחק זיכרון ועוד.
3. **הטרמת ציטוטים מתוך הטקסט,** כמו ניבים וביטויים. היכרות מקדימה עם משפטים אלה מתוך הטקסט, שלרוב הם משפטים קשים יותר לקריאה ולהבנה, יכולה לסייע לתלמיד לקרוא אותם מדויק יותר ולהבין אותם במהלך קריאת הטקסט.



מאפיינים דידקטיים ופסיכו־פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- הטרמת התוכן תעשה לפני קריאת הטקסט.
- יש מגוון טכניקות להטרמת התוכן: אפשר לעורר ידע קודם ולתעד אותו; אפשר לצפות בסרטון או בתמונות ותצלומים; אפשר לקשר לטקסטים אחרים, החולקים תחומי תוכן; אפשר להטרים טקסט בטקסט (קטעי מידע קצרים בסגנון 'הידעת?!' בהם התלמידים מוטרמים במעט ידע המאפשר הכנה ברמת התוכן לקראת קריאת הטקסט).
- הטרמת התוכן מיישמת גישה פסיכו־פדגוגית בכך שהיא לוקחת בחשבון שטקסט מעולם תוכן הרחוק מעולמו של התלמיד עלול לעורר הימנעות ותחושת שליליות מציפות. הנגשת התוכן מקדמת מוכנות קוגניטיבית ורגשית.



קריאה תיאטרלית / תיאטרון קריאה

רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב, הנגנה (פרוזודיה).

מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.

מאפייני הלומדים שייהנו מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה.

מאפייני הפרקטיקה:

הקריאה התיאטרלית היא אמצעי חווייתי ויעיל לשיפור שטף הקריאה על כל רכיביו:

דיוק, קצב, ובמיוחד הנגנה. היא מכוונת לקריאה מהירה, מדויקת והבעתית, המעבירה

מסרי תוכן בקצב הקריאה, בעוצמת הקוליות ובהנגנה הקולית.

הקריאה התיאטרלית מתאימה במיוחד לקריאת סיפורת. היא מהדקת את לולאת

הקשר בין התוכן ובין אופן הקריאה, ומסייעת בשיפור הבנת הנקרא.

תהליך ההכנה לקראת הקריאה התיאטרלית מתחיל בהקשבה לטקסט ובהבנתו.

לאחר מכן הוא ממשיך בהכנת הטקסט לקריאה, ובאימון עד להשגת רהיטות וביטחון

בקריאה לפני קהל. הקריאה הקולית המונגנת וההבעתית מבטאת את יכולתו של

הקורא לקרוא את הטקסט ואת מידת הבנתו. לכן הקריאה התיאטרלית מצריכה

הבנת עומק של הטקסט – תפיסת ההתרחשות, זיהוי הדמויות, זיהוי דמות המספר,

זיהוי הדיבור הישיר ותפיסת האווירה. הכנת הטקסט לקריאה מזמינה רגעי שיח

מטה-טקסטואליים חשובים ומרתקים. התלמידים מבררים שאלות עומק ומקבלים

החלטות. למשל: מי הן הדמויות? מה אופיין? מהי האווירה? מהם המבעים המשויכים

לכל דמות, ובאיזו 'מנגינה' רגשית הם נאמרים? תפקיד ההקראה וייצוג של דמות

מאפשרים לקורא להתחבר ל'קולה' של הדמות, לזהות את גישה ואת מאפייני

אישיותה.

מומלץ לאפשר לתלמידים לנהל שיח זה בין עמיתים (ב**חברותא**, או בקבוצה קטנה

של עד שלושה משתתפים) ולא במליאה. כך יוכלו כל משתתפי הקבוצה לקחת חלק

פעיל ולתרגל קריאה קולית. יש להקצות לקבוצות זמן לתרגול ולאימון. חברי הקבוצה

יחלקו ביניהם את



הדמויות (הדמויות הגלויות ודמות המספר). כל חבר קבוצה יזהה בטקסט את החלקים של הדמות שהוא ייצג, ויתאמן בקריאתם. לאחר מכן יקראו התלמידים קריאה שיתופית.

אחת הטכניקות ליישום התיאטרליות בקריאה היא תסריט.

כתיבת תסריט: בטכניקה זו הטקסט הסיפורי מומר לתסריט או למחזה. התלמידים נדרשים לקרוא קריאת עומק ולהמיר חלקים מן הטקסט לתסריט או למחזה. אפשר להוביל תהליך של המרת טקסט סיפורי לתסריט או למחזה בהליך מקוצר חד-פעמי (לקטע קצר מתוך הסיפור), או בתהליך ארוך טווח (לחלקים שונים בטקסט או לטקסט בשלמותו). תהליך ארוך טווח כרוך בכמה פגישות שבהן התלמידים מעמיקים בטקסט, מחלקים את התפקידים, מתאמנים עליו וממחזים אותו לפני קהל. בכל התנסות, בין אם היא קצרה ובין אם היא ארוכה, אפשר להשתמש באמצעים דיגיטליים, כמו למשל לערוך צילומים חוזרים לכל סצנה (כמו בצילום סרט).

מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- פרקטיקה זו מתאימה להפעלה לאחר קריאת הטקסט, וכפעילות הכנה לקראת העמקה בטקסט.
- פרקטיקה זו מתאימה **לפעילות בחברותא** ובקבוצה קטנה.
- פרקטיקה זו אפשר להפעיל בשילוב עם פרקטיקת ההזגמה (modeling). בקריאה הראשונה המורה מקריא ומדגים קריאה מיומנת ואיכותית, ובקריאה חוזרת התלמידים מתרגלים קריאה תיאטרלית.
- פרקטיקה זו מאפשרת לתלמידים מתקשים לתרגל קריאה קולית ולפתח מיומנות בקריאת הטקסט בדרך חווייתית ומהנה, לפני ההעמקה בטקסט.
- קריאה תיאטרלית, כמו גם קריאה בטנדו (ראו טכניקה לקריאה חוזרת), דורשת מהקורא להפעיל תהליכי ויסות עצמי בקריאה, ובכך להתאים את קריאתו לתוכן ולשותף שלו בקריאה.

קריאה תיאטרלית

- במילים אחרות, הקורא צריך להקשיב לתוכן ולזהות מתי לעצור את קריאתו, ולאפשר לשותף שלו בקריאה לקרוא את תפקידו.
- בהיבט הפסיכו־פדגוגי, פרקטיקה זו מאפשרת תרגול ואימון קריאה בדרך חווייתית, תוך חיבור מנטלי לתוכן הטקסט ולדמויות שבו.



רכיבי שטף הקריאה שבהם מטפלת הפרקטיקה: דיוק, קצב, הנגנה (פרוזודיה).

מאפייני הטקסטים: טקסטים מנוקדים וטקסטים שאינם מנוקדים.

מאפייני הלומדים שיהנו מפרקטיקה זו: כל תלמידי הכיתה, ובפרט תלמידים המתקשים בדיוק, בקצב, ואף בהנגנה. כמו כן, קוראים תקינים יוכלו ליהנות מהשיח המטה-קוגניטיבי, להעלות למודעות תהליכים אוטומטיים ולשכלל את הידע הלשוני שלהם.

מאפייני הפרקטיקה:

פרקטיקה זו משלבת תהליכי בקרה רוטיניים בתהליכי ההוראה והלמידה. פרקטיקה זו מגבירה את המודעות של הקורא לדפוס הקריאה שלו, ומיועדת להציב מטרות אישיות לקידום יכולות שטף הקריאה. התלמיד עושה זאת בדרכים שונות, ובהן הוא נדרש לתעד, למדוד ולהעריך את קצב הקריאה שלו ואת מידת הדיוק, לזהות את שגיאות הקריאה ולנתחן.

פרקטיקה זו מטפחת תהליכים מטה-קוגניטיביים-ניהוליים ומרגילה את התלמידים להפעיל תהליכי ויסות עצמי בקריאתם. אלה רגעים שבהם מתבקשים התלמידים לעצור לשם התבוננות על הקריאה שלהם, לזהות את השגיאות, להבין את הסיבות להן ולהציע דרכי פתרון.

תהליך זה מזמן שיח מטה-קוגניטיבי על תהליך הקריאה. שיח זה יכול להתנהל בקשר לקריאת מילים בודדות, אך גם בקשר לקריאת משפט או טקסט שלם. כך למשל שיח על פרוזודיה בקריאת הטקסט ידגיש: א. את חשיבות ההבעתיות בקריאה; ב. את הקשר ההדדי בין קריאה הבעתית ובין הבנה: מצד אחד קריאה הבעתית מסייעת להבין את הטקסט, ומצד שני הבנת הטקסט מסייעת לקרוא קריאה הבעתית; ג. שהיכולת לקרוא בצורה הבעתית מושפעת מידע על אודות סוגי המשפטים וסימני הפיסוק ומן המודעות להם; ד. המצבים השונים שבהם מוסיפים הנגנה בקריאה: שאילת שאלות, דיבור ישיר, הבעת רגשות ועוד.



בתרגול חלק זה גם התלמיד יכול לעקוב אחר ההתקדמות שלו. הוא יכול לעקוב אחר כמות השגיאות, אחר קצב הקריאה ואחר ההנגנה.

אפשר להשוות קריאת טקסט לפני ההעמקה בו ולאחר ההעמקה בו, ולהבחין בשינויים בהנגנת הקריאה שהתרחשו עקב הבנת הטקסט והחיבור לתוכנו. אפשר להשוות קריאת טקסט לאחר הדגשת סימני הפיסוק לקריאת טקסט לקריאה בלי הדגשתם.

אפשר להשוות קריאת משפטים לאחר איתור ועבודה על המבנה שלהם, לקריאת משפטים שעדיין לא נעשתה עבודה על מבנם.

קיימות דרכים נוספות לעבודה על המודעות לקריאה, מעבר לשיח המטה-קוגניטיבי, המאפשרות לתלמידים להתבונן במבט חיצוני על קריאתם:

- **הקלטה:** תרגול באמצעות הקלטה והקשבה להקלטה מאפשר לתלמידים להתחקות אחר אופן קריאתם, להתבונן בו ממבט-על, לנתח את השגיאות ולנסות להבין את מהותן, וכך לשפר את איכות הקריאה הקולית. מומלץ לחזור על הפעולה של ההקלטה כמה פעמים, כדי להתבונן ולנתח גם את השיפור המושג בעקבות החזרה והאימון.

- **תיעוד קצב ודיוק בגרף:** בחינת הקריאה ותיעודה בממדי קצב ודיוק בגרף היא דרך נוספת להתבוננות בקריאה, לאיתור דפוס הקריאה ולשיפורו תוך מעקב אחר ההתקדמות. כל תלמיד יכול לעקוב אחר זמן הקריאה וכמות השגיאות ולנסות לשפרם באמצעות אימון תדיר.

אפשר ליידד ולהנגיש לתלמידים את המושגים הקשורים לשטף הקריאה, כך שיוכלו לסייע להם להשתמש בהם באפיון הקריאה שלהם ובהצבת מטרות אישיות. הצעתנו למושגי שטף קריאה מונגשים ומיוודים לתלמידים: קריאה מדויקת; קריאה זורמת; קריאה מונגנת.

לנוחיותכם סמלילים ידיותיים להשתמש בהם:



קריאה מונגנת



קריאה זורמת



קריאה מדויקת



מאפיינים דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים ייחודיים לפרקטיקה:

- פרקטיקה זו מתאימה להפעלה במהלך הקריאה ואחריה.
- פרקטיקה זו מפתחת אצל התלמידים אחריות ושותפות לתהליך הלמידה שלהם.
- פרקטיקה זו מתאימה ללמידה בחברותא.
- פרקטיקה זו מתאימה גם לתרגול ואימון בבית. התלמידים יקבלו קטעי קריאה לאימון ולתרגול קריאה קולית. התלמידים ייעזרו בהקלטה עצמית למדידת זמן הקריאה לפני ואחרי תרגול, ויתעזו את הזמן בדף התיעוד.
- בהיבט הפסיכו-פדגוגי, פרקטיקה זו מסייעת לקורא לקחת אחריות על אופן קריאתו ולשלוט בה יותר.
- פרקטיקה זו מיישמת גישה התערבותית דרך הנתיב הלשוני והנתיב והמטה-קוגניטיבי-ניהולי.



עקרונות לשילוב
הפרקטיקות לקידום שטף
הקריאה בשיעור

עקרונות לשילוב הפרקטיקות לקידום שטף הקריאה בשיעור

שילובן של הפרקטיקות לקידום שטף הקריאה בשיעור דורש מהמורה כמה מיומנויות:

- **היכרות ושליטה בפרקטיקות** – היכרות מעמיקה עם כל אחת מהפרקטיקות. היכרות זו כוללת את אופן הפעלתה ואת תחומי השטף שהיא מקדמת.
- **התאמה** – בחירת הפרקטיקות צריכה להיות מותאמת למטרות ההוראה ומלווה במידה של הפעלת שיקול דעת: מתי ואיך נרצה לקדם את מהירות הקריאה? מתי ואיך נקדם את הדיוק ואת ההנגנה?
- **מודעות וערנות** – להזדמנויות שבהן רצוי ואפשר להפעיל התערבויות לקידום שטף הקריאה.
- **גמישות ודינמיות** – היכולת לנהל את תהליכי ההוראה והלמידה באופן גמיש ודינמי. לעיתים קרובות נוכל לצפות מראש את הקשיים שמזמנים הטקסטים השונים ולהתכונן לכך מבעוד מועד. ואולם, לעיתים קשיים אלה יעלו באופן לא צפוי, ולכן ידרשו את הפעלת תהליכי ההתערבות המותאמים באופן גמיש ודינמי.
- **החזקה בפן הרגשי ובפן הדידקטי במקביל** – חשוב כי המורה יהיה ער, בכל התערבות בקריאה, להיבטים הרגשיים העומדים בבסיס הקריאה ולא להיכנס להיבנות כתוצאה מעבודה נכונה. חשוב כי המורה ישים לנגד עיניו כמטרה מרכזית, לצד שיפור שטף הקריאה, לחזק את הביטחון של הילדים כקוראים וליידד עליהם את הקריאה.
- **מידתיות** – לצד הערנות והמודעות בצורך בקידום שטף הקריאה, חשוב לעשות זאת באופן מידתי ומותאם. כלומר, העבודה על הטקסט לא תצטמצם לעבודה ברמת הפענוח, אלא תאפשר את הצמיחה לרמות הבנה גבוהות ותאפשר מרחב להנאה מקריאה. העיסוק בתוכן צריך להוביל את ההתערבות כך שבמרכז השיעור יעמוד התוכן – מה קוראים – ולא רק איך קוראים. הפעלת הפרקטיקות צריכה להיעשות באופן מידתי ומותאם למטרות ההוראה, בלי לפגוע בקוהרנטיות של קריאת הטקסט או בקוהרנטיות של השיעור.



במרכז השיעור עומד טקסט לקריאה. אפשר לאפיין שלושה חלונות זמן להתערבות, כשבכל חלון זמן יש רציונל שונה להתערבות וסט פרקטיקות שיכול להתאים. בתוכנית מוצעות הדגמות להתערבויות בפרקטיקות השונות, ושיקולי הדעת באיזה חלון זמן רצוי להפעיל כל פרקטיקה. חלק מההתערבויות מתאימות לפני קריאת הטקסט, חלקן מתאימות במהלך הקריאה וחלקן לאחריה.

להלן תיאור הפרקטיקות שהוזכרו לעיל, והתאמתן למודל התרגול ביחס לטקסט: לפני קריאת הטקסט, במהלכה, אחריה. ההתערבות בתוכנית זו מיועדת לכיתה שלמה, אך מתאימה גם לעבודה בקבוצה קטנה וגם לעבודה פרטנית.



התערבות טרום קריאת הטקסט

התערבות בשלב טרום קריאת הטקסט נועדה לקדם את מסוגלות התלמיד לקריאה של הטקסט.

מבחינה פסיכו־פדגוגית, תהליכי התערבות בשלב שלפני קריאת הטקסט מכוונים להפחתת תחושות ההתנגדות ולהגברת תחושת המסוגלות והמוטיבציה לקריאת הטקסט. המורה יכול לפעול בשני מישורים:

במישור התוכני – המורה פועל כדי לקרב את התוכן לעולמו של התלמיד, לעורר בו סקרנות, דריכות וציפייה לקריאת הטקסט. התערבות ברמת התוכן יכולה גם לסייע לתלמיד בקריאת הטקסט, משום שהתלמיד יכול להסתייע בעולם התוכן המוכר והמשוער בזהויו ובניבוי מילים.

במישור הפענוח – המורה פועל כדי לסייע לתלמיד לצלוח את סף הפענוח. המורה יבחר מילות מפתח מתוך הטקסט להיכרות ולזיהוי אורתוגרפי לפני קריאת הטקסט. היכרות מוקדמת זו יכולה להפחית את המאמץ המושקע בפענוח לטובת זיהוי מהיר של מילים.

פרקטיקות שיכולות להתאים להפעלה בשלב זה הן:

הטרמת תוכן הטקסט וזיהוי מילות מפתח.	הטרמת תוכן
הטרמת ההיכרות עם מילים מתוך הטקסט והרחבת אוצר המילים.	אוצר מילים



התערבות במהלך קריאת הטקסט

התערבות בשלב קריאת הטקסט נועדה לתמוך במסוגלות של התלמידים לפענח את הטקסט, כלומר לצלוח את סף הפענוח של הטקסט בקריאה יעילה (מדויקת ומהירה), שתאפשר להם להעמיק בטקסט בשלב הבא. התערבות בשלב זה תיעשה עבור טקסטים שעשויים לאתגר את התלמידים ברמת הפענוח וההבנה. חשוב לזכור שלא כל טקסט דורש הפעלת התערבות בשלב קריאתו.

התערבות במהלך קריאת הטקסט צריכה להיעשות בצורה מושכלת ומאוזנת: מצד אחד עליה לתמוך במסוגלות של התלמידים לקרוא את הטקסט, ומצד שני אסור לה לפגוע בחוויה האסתטית של הקריאה (זרימת הקריאה, וההקשבה לתוכן ולדיאלוג שמייצר הקורא עם עצמו בזמן הקריאה).

מבחינה פסיכו־פדגוגית, התערבות בשלב זה יכולה להיות משמעותית מאוד עבור תלמידים הנאבקים בקריאה. התערבות במהלך קריאת הטקסט מציעה לתלמידים אפשרויות שונות של תמיכה, המסייעות להם לרכוש אסטרטגיות קריאה. לפיכך, להתערבות יש ערך לא רק ברמה הלוקלית (ברמת הטקסט המסוים), אלא אף ברמה הגנרית (לקריאת כל טקסט ברמת קריאות דומה).

חלק מהפרקטיקות המוצעות להתערבות בשלב הקריאה מוציאות את התלמיד מתחושת חוסר האונים, ומאפשרת לו רמות שונות של תמיכה.

פרקטיקות שיכולות להתאים להפעלה בשלב זה הן:

קריאה חוזרת	קריאת חוזרת תיעשה לאחר שהתלמידים פגשו את הטקסט, בין אם הוא הוקרא להם ובין אם הם קראו אותו באופן עצמאי. קריאה חוזרת היא טכניקה יעילה להכנה לקראת העמקה בטקסט. בקריאה החוזרת התלמיד מתמחה בקריאת הטקסט, והתמחות זו תורמת לתחושת המסוגלות שלו ולהתייזדות שלו עם הטקסט. טכניקות של קריאה חוזרת, אם הן מופעלות בצורה נכונה, יכולות להיעשות בצורה חווייתית ופעילה. למשל: קריאה בטנדו, קריאה תיאטרלית ופעילויות מכוונות מטרה , כגון הדגשה של חלקים בטקסט. שאלות ברמת תוכן גלוי יכולות אף הן לגרום לתלמיד לחזור לטקסט, ולהשיב על פה או באמצעות סימון. במקרה כזה הקריאה החוזרת לא מתרחשת בצורה לינארית ורצופה מתחילת הטקסט ועד סופו, אלא בצורה מקוטעת ומזגזגת. אף על פי כן היא יעילה ביותר, משום שהיא
-------------	---



	מובילה את התלמיד לרפרף בטקסט. פעילות מסוג זה עשויה לגרום לתלמיד אף 'להתייחד' עם הטקסט. התלמיד יחוש ביטחון בעקבות ההיכרות עם הטקסט, ולא יחשוש לחזור אליו. יש טכניקות המציעות תמיכה ברמה אינטנסיבית, והן יכולות להתאים לתלמידים הנאבקים בקריאה. דוגמאות לתמיכה אינטנסיבית: קריאת הד וקריאת צל.
הדגמה	הדגמה במהלך קריאת הטקסט יכולה להיעשות בכמה רמות: המורה מקריא לתלמידים את הטקסט, וכך מדגים להם קריאה מיומנת של קצב והנגנה. זוהי תמיכה ברמה אינטנסיבית. עם זאת, הפעלה של פרקטיקה זו בשלב קריאת הטקסט לא תיעשה רק משיקולים של תמיכה בתלמידים הנאבקים בקריאה. יש טקסטים שרמת הקריאות שלהם גבוהה והם דורשים הקראה, או טקסטים מעולם השיח הספרותי שלעיתים רצוי להיפגש איתם לראשונה בהקשבה להקראה. בכל מקרה רצוי שהקריאה השנייה של הטקסט תיעשה באופן עצמאי או בטנזו. מבחינה פסיכו-פדגוגית, ההדגמה היא פרקטיקה מוצלחת התומכת בתחושת המסוגלות של התלמידים, ומפחיתה ביטויים של התנגדות ותחושות של חוסר אונים. המורה מדגים לתלמידים הפעלת אסטרטגיות בקריאת מילים מאתגרות: למשל, כאשר הוא נתקל במילה הומוגרפית הוא מאט את הקריאה, ומשתף את התלמידים בהתלבטות שלו לגבי אופן קריאת המילה. המורה מאט את קריאתו כאשר הוא נתקל במילה פוליסמית (הנושאת כמה משמעויות), ומשתף את התלמידים בהתלבטות שלו בעניין בחירת המשמעות בהתאם להקשר. הדגמה מסוג זה מלמדת את התלמידים שהאטה בקריאה נחוצה לעיתים. האטה מאפשרת לקורא להפעיל שיקולי דעת שהם חלק מתהליך זיהוי המילים. הדגמה מסוג זה משקפת תהליכים של קורא מיומן, המפעיל תהליכי ויסות עצמי בקריאה ותפקודים ניהוליים

גבוהים. להזגמה מסוג זה גם ערך רגשי, משום שהתלמיד רואה שגם המורה, כקורא מיומן, מתלבט.	
--	--

התערבות אחרי קריאת הטקסט

ההתערבות אחרי הקריאה נועדה להרחבת בסיסי הידע של התלמיד, לתרגול ולאימון.

המפגש עם הטקסט יכול לעורר את המודעות של המורה לידע שחסר לתלמידים, או לידע שרצוי לבסס כתשתית לקידום יכולות שטף הקריאה שלהם.

דוגמאות לבסיסי ידע:

ידע אלפביתי – קושי של התלמידים לפענח מילים מסוימות בטקסט. בגרסה המנוקדת עלולים לעלות קשיים בזיהוי אותיות, תנועות או דגשים, וכן מצבים ייחודיים כמו פתח גנובה וקמץ קטן. במערכת הלא-מנוקדת יכול להתגלות קושי הקשור להפעלת ידע על אותיות אהו"י.

ידע סמנטי – הרחבת אוצר המילים של התלמידים.

ידע לשוני – הרחבת הידע על תבניות מילים, הטיות, שורשים, סימני פיסוק ומבנים של משפטים. חלק זה מתיישב עם הגישה של 'מן הטקסט אל הלשון', שבה ידע לשוני נלמד מתוך הקשר טקסטואלי ואותנטי.

כיצד תיעשה הרחבת בסיסי הידע?

המורה יכול להחזיר את התלמידים למילה מסוימת שפגשו בטקסט, ולפתוח יחידת לימוד קטנה סביבה. למעשה, המילה הזו מתניעה תהליכי הוראה ולמידה ממוקדים ומכווני מטרה.

הרחבת הידע תיעשה באופן המותאם לגיל הלומדים.

תהליכי ההוראה צריכים להיות מלווים בהוראה מפורשת, באימון ובתרגול.

חלק ניכר מהרחבות הידע יכולות להיעשות בכיתה השלמה, תוך שילוב התנסויות בהוראת עמיתים. חשוב לזכור שגם עבור תלמידים קוראים תהליכי התערבות אלה חיוניים, שכן חלקם הופכים ידע זה



למפורש ולמומשג. התלמידים האלה ייהנו משיח מטה-לשוני שפוגש את היכולות שלהם, ותורם לתפיסה העצמית שלהם כקוראים ולתחושת המסוגלות שלהם.

ייתכן שבשלב מסוים יהיה צורך להפעיל גם תהליכי התערבות דיפרנציאליים. כלומר, לעבוד באופן קבוצתי ופרטני עם תלמידים מסוימים, המפגינים קושי בלימוד בכיתה השלמה, הזקוקים למרחב תרגול ואימון רב יותר, או המפגינים פערים גדולים יותר ביצע ביחס לרוב תלמידי הכיתה.

פרקטיקות שיכולות להתאים להפעלה בשלב זה:

המורה מעוררת את תשומת ליבם של תלמידים למילים מסוימות בטקסט שיש להן עמימות מסוימת (בקשר לאופן הגייתן או למשמעות שלהן). השיח סביב העמימות עוסק במורכבות של המילה עצמה ובייחודיות השפה העברית. שיח מסוג זה מרחיק את הקושי מהילד, יוצר הבנה שהקושי טמון במילה עצמה, ומעלה אסטרטגיות שהוא, כקורא, יכול להפעיל כדי להתמודד עם מורכבות זו. רצוי שהשיח יתרחב מעבר למילה המסוימת שעלתה מן הטקסט, ויציף עוד מילים בעלות מעמד דומה.	הרחקה
המורה בוחר מתוך הטקסט מילים המתאימות לחקירה. תהליכי החקירה יופעלו על המילים האלה, תוך הרחבת ההתנסויות למילים אחרות, הדומות למילות החקירה. תהליכים אלה יגבירו אצל התלמידים את הערנות ואת המודעות לרכיבים הנחקרים, ויסייעו להם ליישם ידע זה בקריאת מילים נוספות, הדומות להן.	חקירת מילים
התנסויות באיות מילים יכולות לבוא בעקבות תהליכי החקירה וההיכרות עם המילים. תרגילי איות מילים יאפשרו לתלמיד ולמורה לבחון את מידת ההפנמה והיישום של הידע שנלמד. אפשר לקבוע מועדים קבועים לתרגול איות.	איות
התנסות בקריאה תיאטרלית יכולה לבוא כפעילות סיכום לאחר העמקה בטקסט.	קריאה תיאטרלית
התנסויות בהערכת יכולות שטף הקריאה באופן עצמאי או בשיתוף עמיתים יכולות להתבצע כתהליך מסכם ללמידה, וכן כחלק מתהליך האימון והתרגול. לדוגמה: אם התלמידים מתרגלים קצב קריאה, הם יכולים לתעד את זמן הקריאה שלהם,	בקרה עצמית



	ותוך כדי כך לתרגל ולהתאמן עד להשגת שיפור במדדי הקצב. דוגמה נוספת: התלמידים יתעדו מילים שהם התקשו לקרוא, ינתחו את הקושי, ויזהו את הידע הדרוש כדי לקרוא את המילה בצורה נכונה (ראו נספח מספר 3: דף לניתוח שגיאות).
חקירת המשפט	הכרת מבנים תחביריים וסימני פיסוק, ופיתוח שיח מטה-לשוני על המבנה. גם כאן המורה יאתר את מטרות ההוראה שלו מתוך הטקסטים שפוגשים התלמידים.
אוצר מילים	הרחבת אוצר המילים של התלמידים, כאשר המילים ייבחרו מתוך הטקסטים שקראו התלמידים. חשוב להפעיל שיקול דעת בבחירת המילים, וברמת ההיכרות שהמורה רוצה שתהיה לתלמידים עם המילה. נבחין בין מילים שחשוב שהתלמידים יכירו (ויזהו) ובין מילים שחשוב שידעו גם להשתמש בהן. זוהי רמת היכרות שונה.

לסיכום, אופייה ומטרתה של הפרקטיקה המוצעת קובעים את מיקומה ביחס לקריאת הטקסט ועיבודו. במקרים שבהם הטקסט הוא רק מצע להצפת תרגול הקריאה, התרגול יופיע לאחר הקריאה וההבנה. במקרים שבהם התרגול המוצע עשוי לתמוך בהבנת הטקסט ולסייע בהתמודדות עימו, הוא יופיע לפני הקריאה או במהלכה.



עידוד קריאה

פרק זה עוסק בתרומתה של קריאה מרובה לקידום הקריאה בכלל, ולקידום שטף הקריאה בפרט. המונח 'עידוד קריאה' מכון לפעילויות המקדמות ומעודדות קריאה מרובה מכל סוג שהיא, לרבות קריאת ספרים, כתבי עת, ספרי עיון, טקסטים דיגיטליים וכיוצא בזה.

יש קשר הדדי בין קידום מיומנות הקריאה ובין קריאת ספרים. קידום מיומנות הקריאה מסייע לתלמידים לקרוא ביתר קלות וביתר הנאה, ואלה מובילות לקריאה מרובה. קריאה מרובה מצידה מסייעת לשפר את מיומנות הקריאה. ככל שהילדים קוראים יותר בבית, בכיתה ובשעות הפנאי שלהם, כך משתכללות היכולות האורייניות שלהם. אוצר המילים שלהם מתרחב, האיות משתפר, ידע העולם מתרחב ויכולת הקריאה שלהם משתפרת: שטף הקריאה והבנת הנקרא. קוראים יותר – קוראים טוב יותר. מכאן שקריאה חופשית, מעבר להשפעתה רבת העוצמה על ההתפתחות האישית – הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית – היא גם אמצעי משמעותי בקידום מיומנות הקריאה.

למדיניות בית הספר יש יכולת לעודד את הקריאה החופשית של התלמידים. הדבר יכול להיעשות על ידי צוות המורים, שיש בכוחו לסייע בבניית גשרים בין הספרים לקוראים ובין הקוראים לעצמם.

כיצד נעודד את התלמידים לקרוא, ולקרוא הרבה?

להלן הצעות לקידום הקריאה החופשית של התלמידים. יש לציין כי ייתכן שחלק מההצעות ומהפעילויות יובילו לקריאה מעצם העידוד והתגמול, ולא דווקא מתוך חווה גדולה לקרוא. ואולם, גם כאן עומדת ההנחה כי "מתוך שלא לשמה יבוא לשמה". מעצם הקריאה לשם מטרה, כמו טקס ופרס, יגלו התלמידים את ההנאה מהדבר, ויגיעו גם לקריאה מתוך רצון פנימי ולשם הנאה.

הקראת ספרים – ההתערבות הפשוטה והיעילה ביותר לעידוד קריאה היא להקריא לתלמידים. קריאה בקול היא פעילות חשובה, ויש לעשותה לאורך כל שנות הלימודים.⁴³ ההקראת מציבה לתלמידים מודל של אדם קורא, ומדגימה להם קריאה מוטעמת ואיכותית. ההקראת משחררת את הקורא מהתמודדות עם הקריאה עצמה, והוא מתפנה להתרכז בתוכן העלילה וליהנות ממנה. ההקראת יוצרת

⁴³ Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.



את החיבור בין קריאה להנאה, והנאה הוא גורם משמעותי בעוררות העצמית לקריאה. הקריאה ספרים בהמשכים מסייעת ללכוד את הילד בספר, ויכולה לעודד את המשך הקריאה שלו באופן עצמאי.

קריאה עצמית דמומה – פעילות שבה התלמידים והמורה יושבים בשקט וקוראים, כל אחד מהם חומר קריאה שבחר מרצונו החופשי, 5-15 דקות ביום.

קריאה מונחית – פעילות שבה נעשית קריאת ספרים המלווה בדיון ושיח. השיח מאפשר לתלמידים להתחבר לסיפור ולעבד אותו. השיח יכול לעסוק בשחזור, בהבנת רעיונות או מושגים, בתפיסת נקודות מבט שונות, בפרשנות (כגון ייחוס כוונות, רצונות ותחושות לדמות), וכן בניבוי ובהשערת השערות.

יכולת הניבוי בתהליכי קריאה היא יכולת הדורשת התכתבות עם פרטי העלילה – הבנתם, עיבודם, והנחת הנחות לגביהם – כשהניבוי עצמו מעודד אחריו קריאה ממוקדת וסקרנית לשם אישוש או הפרכה של התחזיות. אפשר לעודד את יכולת הניבוי דרך פעילות שבה התלמידים משתפים במיקומם בעלילה, ויחד עם תלמידי הכיתה צופים כמה תרחישים אפשריים. שיח הניבוי מעורר מחשבות אצל התלמיד, שימשיכו להדהד לו עם התקדמות הקריאה. ההאזנה תהפוך אקטיבית יותר עבורו, ותעורר דיאלוג פנימי בין התלמיד לסיפור. לאחר התקדמות העלילה אפשר לשתף את הכיתה בתרחיש שהתממש.

ייתכן שהפעילות אף תעודד דיאלוג בין התלמידים בעקבות השיחות, וקריאת הספרים תהפוך משמעותית ונוכחת יותר בכיתה.

הצעות לאופן ניהול השיח נמצאות במסמך 'מפגש מונחה עם ספר קריאה בכיתה'. הוצאת הפיקוח על הוראת העברית, אגף שפות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך. אפשר למצוא בקישור הבא:

<http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/8F426461-A13B-4C83-94F6-2098BB259A37/162939/232013.pdf>

קריאת חובה – פעילות של קריאה כחלק מחובות התלמידים, כולל דיווח מינימלי, שאינו ממאס את הקריאה על התלמידים ומאפשר לבדוק שהם אכן קראו.

למידת ההתאמה של הספר לקורא יש חשיבות רבה, שכן היא תקבע את מידת הקריאה ואת מידת ההנאה שלו מקריאתו. חשוב לסייע לתלמידים בבחירות הספרים, ולתת את הדעת לרכיבים שונים כמו: רמת הקריאה של הילד, תחומי העניין שלו, תחושת המסוגלות שלו בקריאה ועוד. כדאי להציע להורים רשימות ספרים מומלצים לפי גיל ותחום, ובכך לסייע להם לכוון נכון את ילדיהם בעת בחירת



ספר בספרייה או בקנייה של ספר חדש. גם לחיבור הספר לתרבות הילד ומשפחתו יש משמעות רבה, ויש בכך כדי לעודד קריאה משותפת להורים וילדים וקיום דיאלוג בעקבות הקריאה. מכאן שכדאי לכוון את הילדים לספרות המחוברת לתרבותם.

מפגשים עם סופרים – למפגש עם ההקשר הרחב של הספר בכללו, עם הסופר ועם תהליך היצירה, יש משמעות והשפעה רבה על ההנעה לקריאתה. מומלץ להפגיש את התלמידים עם סופרים שונים, להקדים למפגש קריאה של ספר מתוך הספרים שכתבו ולהכין שאלות למפגש. אפשר להפגיש את התלמידים עם המקום של הסופר באמצעות עידודם לכתיבת סיפורים מתוך עולמם שלהם.

הפנינג קריאה – הפנינג קריאה הוא סוג של מפגש שיא, שאליו מגיעים התלמידים אחרי קריאה ממושכת. אפשר להגדיר את מפגש השיא באמצעות קריטריונים שונים, כמו למשל מספר הספרים שקראו התלמידים או משך הזמן שבו הם קראו. כדאי לתעד את הזכרים בדף מלווה קריאה, שמעודד את הילדים לקרוא בשעות הפנאי ולהציג את התוצרים לפני המורה. מומלץ לתגמל את התלמידים על הקריאה ולהציע פרסים בעקבותיה. התגמול יכול להיות גם 'חיצוני', כלומר פרס ממש, וגם 'פנימי', כמו הצגת הספר לפני הכיתה, שיתוף הכיתה בחווית הקריאה, בדמות מעניינת או בכל דבר אחר מתוך הקריאה, שנותן לתלמיד מקום של כבוד.

המלצה על ספר – כדאי לאפשר לתלמידים לכתוב המלצה על ספר שקראו. על ההמלצה להיכתב במבנה מוסכם ולכלול טיעונים שונים, תוך מתן דוגמאות וציטוטים מתוך הספר. אפשר לערוך 'שוק ספרים', שבו כל ילד מגיע עם הספר שקרא ותפקידו 'למכור' אותו לקוראים. אפשר לתגמל בפרס את הספר ה'נמכר' ביותר, ולנתח את הסיבות לכך בשיח משותף בכיתה.

הפקת מחזה בעקבות ספר – לספרות ולמחזות תיאטרון היבטים משותפים, כמו תוכן עלילתי, אווירה, דימויים, דמויות שונות (מרכזיות ומשניות), מקום, זמן ההתרחשות ומסרים שעולים מן העלילה. אפשר להשתמש במצע משותף זה, ולאפשר לתלמידים להפיק מחזה על בסיס ספר שקראו. כדי שהדבר יתבצע בשיתוף ובדיאלוג כדאי לכוון קבוצת ילדים בכיתה לקריאת ספר מסוים, ובסוף הקריאה לאפשר להם להפיק את המחזה.

חגיגת מילים – אפשר להגדיר משימה שבה התלמידים מאתרים במהלך הקריאה מילים חדשות שלא הכירו קודם לכן, או מילים 'יפות' המייצגות את המשלב הכתוב של השפה. התלמידים כותבים את המילים בטבלה: לכל מילה יש הסבר, ומשפט מהמספר שבו היא משובצת. בהצטבר כמות מכובדת של מילים אפשר לערוך חגיגת מילים, ובה כל ילד יציג את המילים שלו. אפשר לעשות זאת בדרכים



שונות: תשבצים, תפזורות, פנטומימה ועוד. כמו כן, אפשר להכין משחקים משותפים בקבוצות, על בסיס מספר מילים של מספר תלמידים.

ספרות וידע – ספרים רבים מושתתים על תקופות היסטוריות וכוללים פרטי מידע רבים. אפשר לחבר בין קריאת הספרים ובין מקצועות תוכן שונים ורכישת ידע. כך למשל אפשר לבקש קריאה של ספר המחובר לתקופה או מספק ידע בנושא נלמד, כמו יום השואה, יום העצמאות, העליות לארץ ישראל ועוד. ספר שנכתב בתקופה נלמדת, גם אם אינו מספק פרטים היסטוריים, יכול לסייע לתלמידים להיכנס לאווירת התקופה ולחוות את הלימוד ממקום אחר.

מעבר לתקופות היסטוריות, ספרים רבים מתחברים לרעיונות שונים ומתקפים אותם. למשל: יחס לשונה, טיפול בבעלי חיים, חברות, התמודדות עם משברים ועוד. אפשר לכוון את קריאת הספרים בתקופה מסוימת בכיתה סביב ציר נושא, כאשר כל ילד או קבוצת ילדים ילקדו וילקדו! על הנושא מתוך קריאת הספר.

פעילות אישית בעקבות קריאה – קריאת הספרות מפגישה את התלמיד עם עולמו הפנימי, וזה מצידו מאפשר לכל קורא להבין ולפרש את הדברים שקרא מנקודת מבטו הייחודית. חשוב לעודד את החיבור האישי בקריאה, ואפשר לעשות זאת באמצעות יצירה בעקבות קריאה. היצירה יכולה להיות מכתב לאחת הדמויות, הצעה של פרויקט חדשני, ציור, פיסול ועוד. חשוב לתת מקום ליצירות אלה, ולהגדיר זמנים שבהם כל התלמידים נחשפים למיצגים השונים.

פינת קריאה – לא פעם לסביבה הפיזית, לעיצוב ולאווירה יש אפקט מסייע ביצירת המקום המנטלי, וה'כלי' מחזיק את ה'ידע'. מכאן נובעת החשיבות הרבה להקצאת מקום פיזי בבית הספר ובמרחב הכיתה עבור קריאה. מטרת מקום זה היא נראות של חשיבות הקריאה והפעילות בעקבותיה. אפשר שמקום זה יהווה גם פינת קריאה, ויכלול מצע מסוים של ספרים מעבר לספריית בית הספר.

תוכניות המקדמות עידוד קריאה:

שמחת הקריאה

התוכנית 'שמחת הקריאה' היא תוכנית לעידוד הקריאה בבתי הספר היסודיים, והיא מכוונת לכיתות ג'-ד'. התוכנית פותחה מתוך שאיפה להגביר בתלמידים את ההנעה לקריאת ספרים ואת ההנאה



מהם, ולפתח בבתי הספר את הקהילות הקוראות. קידום מטרה זו דורש הקצאת שעות לימוד ייעודיות לכך, במסגרת הוראת הספרות בכיתה.

אתר 'שמחת הקריאה' פותח עבור המורים, במטרה להעשיר את תהליכי ההוראה-למידה, להקנות מיומנויות קריאה לתלמידים, ולהתאים את מלאכת ההוראה למאה העשרים ואחת.

הבסיס העיוני-תיאורטי לפעילויות שבאתר 'שמחת הקריאה' הוא המחשבה שנכון להורות את יצירות הספרות הקצרות (סיפורים ושירים) יחד עם ספרי הקריאה (רומנים) במקבצים תמטיים (כמו יחסי הורים וילדיהם, חברות, שאלות של זהות, התבגרות ועוד), המקלים על תהליכי הלמידה.

נוסף על ההיבטים הספרותיים, המתבטאים ביחידות ההוראה, מודגשים גם ההיבטים הערכיים-חברתיים-אזרחיים המשתקפים בספרי הקריאה (למשל היחס לאחר ולשונה, קליטת עלייה, עמידה כנגד הזרם, יחסי יהודים וערבים, דתיים וחילוניים ועוד), בהתאם להמלצות דו"ח קרמניצר.

<https://edu.gov.il/mazhap/Hebrew-Primary/reading/Pages/joy-of-reading.aspx>

מצעד הספרים

את המיזם 'מצעד הספרים' מובילה המחלקה לספריות בתי ספר במינהל הפדגוגי במשרד החינוך. הוא מעודד תלמידים מכיתות א'-י"ב לקרוא ספרים נבחרים, להשתתף בפעילויות סביב הקריאה, ולהצביע בכל שנה עבור הספר האהוב עליהם ביותר. רשימות הספרים מתפרסמות בכל שנה בתחילת השנה, והן כוללות ספרים חדשים וותיקים שנבחרו בקפידה בידי ועדה מסודרת של מומחים בתחום.

<http://edu.gov.il/minhalpedagogy/libraries/Pages/hp.aspx>

ספריית פיג'מה

'ספריית פיג'מה' היא תוכנית שמטרתה להנחיל לילדים אהבה לקריאה ולספרים, ולעודד דיון בערכים ובמורשת יהודית-ישראלית בחיק המשפחה ובמסגרת החינוכית. התוכנית נוסדה על ידי קרן גרינספון ישראל, והיא פועלת בשיתוף פעולה עם משרד החינוך. ספריית פיג'מה מעניקה למאות אלפי ילדים,



מגיל הגן ועד כיתה ב', ספרים איכותיים בעלי זיקה לערכים ולמורשת, ויוצרת מכנה משותף תרבותי רחב בין ילדים ומשפחות בישראל.

הספרים כוללים הצעות לפעילויות משותפות של הילדים עם ההורים, המיועדות להעמיק את ההבנה של הערכים הטמונים בספר. נוסף על חוויית הקריאה, המפגש עם הספרים מעניק הזדמנות לשיח משפחתי ערכי ולפעילות מגבשת ומהנה. הספרים מגיעים לגנים ולבתי הספר, הצוות החינוכי מציג את 'ספר החודש' לילדים, ולאחר פעילות יצירתית וחוויתית כל ילד מקבל עותק הביתה, שי לספריית המשפחה.

ספריית פיג'מה פועלת בגנים ובבתי הספר בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי ובחינוך המיוחד. הספרים מאושרים על ידי הפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי במשרד החינוך.

התוכנית מבוססת על התוכנית המצליחה, PJ Library, המעניקה עשרות אלפי ספרים בעלי זיקה לתרבות יהודית למשפחות ביותר ממאה קהילות ברחבי ארצות הברית, קנדה ומדינות נוספות ברחבי העולם.

<https://www.pjisrael.org/>

מִדְשׁוֹן בַּעֲבֵרִית קֵלָה

החדשון לילדים הוא עיתון מקוון המתפרסם אחת לשבוע, ביום רביעי, ומיועד בעיקר לתלמידי כיתות ד'-ו'. בחדשון ידיעות מעובדות לילדים, וכן כתבות בנושאים שעלו בחדשות.

החדשון כתוב בעברית קלה עם ניקוד חלקי, בתוספת ביאורי מילים ומושגים. לחלק מהכתבות אפשר גם להאזין. התלמידים מוזמנים לקרוא, להרחיב את הדעת, לטפח את החשיבה ולהעשיר את השפה. החדשון יכול לשמש את המורים בכיתה כתשתית לפיתוח הכישורים האורייניים של התלמידים, ולפיתוח כישורי השפה שלהם בהקשרים אקטואליים ורלוונטיים. החדשון מיועד גם לקריאה בבית, עם ההורים, כדי לעודד שיח אורייני ומעורבות בנושאים שעל הפרק.

העיתון מופק בידי צוות הפיקוח על העברית ביסודי ובקדם-יסודי, אגף שפות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

<https://hadshon.edu.gov.il>



העיתון מקושר למרחב הפדגוגי, אשר כולל המלצות לשיחה ולפעילות בעקבות הקריאה.

פעילויות לילדים בעקבות הידיעות שבחדשון:

https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/ivrit_chinhch_leshony/yesodi/hadshon-ivrit/

בחלק זה הוצעו הצעות שונות לעידוד הקריאה החופשית, מתוך הנחה כי קריאה חופשית וקריאה מרובה לשם הנאה היא גם מטרה בפני עצמה, וגם אמצעי לשיפור מיומנות הקריאה. בכל אחת מן הפעילויות המגוונות יש כדי לעורר מודעות לעקרונות שונים העומדים בבסיס עידוד הקריאה. אפשר כמובן ליישם את העקרונות בדרכים שונות, כי הדמיון של המורים בבית הספר.

שיתוף ההורים – להורים תפקיד חשוב בעידוד הקריאה החופשית מתוך הנאה. לכן מומלץ לערוך מדי שנה בשנה מפגש, שמטרתו להעלות את המודעות לחשיבות הקריאה ולהציע דרכים שונות לעודד קריאה חופשית בשעות הפנאי. מפגש זה יכול לכלול, מעבר לספרים, גם המלצות לשימוש יעיל בעולם הדיגיטלי לצורך עידוד הקריאה. זאת באמצעות קריאת כתוביות בצפייה בטלוויזיה, רכישת מנוי לעיתוני ילדים, שיתוף בקריאת כותרות, כתבות קצרות מעיתוני אקטואליה ועוד.



דגשים לביסוס שטף
הקריאה בקרב תלמידים
מתקשים

דגשים לביסוס שטף הקריאה בקרב תלמידים מתקשים

בכל כיתות בית הספר היסודי אנו פוגשים תלמידים הנאבקים ברכישת הקריאה, ומתקשים לבסס את שטף הקריאה שלהם. תלמידים אלה הם בעלי פרופיל מגוון ולא אחיד, המשקף במידה רבה את ההטרוגניות שבכיתות. חלק מן התלמידים בעלי מאפיינים ייחודיים של לקויות שפה, לקויות למידה, קשיים קוגניטיביים אחרים ולקויות קשב; חלקם בעלי חסכים רגשיים, כמו רמת חרדה גבוהה; חלקם מאופיינים כרב-לשוניים והעברית אינה שפתם הראשונה; וחלקם עם חסכים סביבתיים-משפחתיים. ביניהם גם תלמידים 'לקויי הוראה', שהתקשו לרכוש את הקריאה בתהליכי ההוראה והלמידה שהוצעו להם בכיתתם. הבדלים בין-אישיים אלה יתבטאו בקושי משמעותי ברכישת הקריאה ובביסוס שטף הקריאה.

יהיו תלמידים שלהם התוכנית המוצעת תוכל לתרום, אך ודאי לא תספיק כדי לקדם משמעותית בקריאה. הם יידרשו להוראה פרטנית בתדירות גבוהה יותר, ולעיתים גם על ידי אנשי מקצוע המומחים בתחום, שיוכלו לאמן תוך כדי לימוד הקריאה את התפקודים הדורשים חיזוק, או לעקוף אותם במידת הצורך.

קצב	דיוק
x	✓
✓	x
x	x

נבחין בין שלוש קבוצות של מתקשים:

1. קוראים מדויקים אך איטיים;
2. קוראים שאינם מדויקים אך קוראים בקצב תקין;
3. קוראים שאינם מדויקים ואיטיים;

פרופיל זה יכול להתבטא ברכישת הכתיב המנוקד, במעבר לקריאת הכתיב שאינו מנוקד (עם הסרת הניקוד), או בשניהם.

ביסוס שטף הקריאה בכתיב המנוקד

נבחין בין תלמידים צעירים, שלא השלימו את רכישת הקריאה בכיתה א', ובין תלמידים שגררו את הקושי לאורך השנים.

עבור תלמידים שלא השלימו את תהליך רכישת הקריאה בכיתה א' נדרשת הוראה פרטנית או הוראה בקבוצה קטנה לשם השלמת התהליך. לרוב תלמידים אלה יזדקקו לתרגול ולאמון מרובה, ולליווי



תהליכי הלמידה בתומכי זיכרון. אפשר להיעזר בספרי הלימוד המאושרים להוראת הקריאה והכתיבה בכיתה א'.⁴⁴

יש תלמידים ששיטת הקריאה שבה רכשו את הקריאה אינה מתאימה להם, והם יזדקקו לשיטה המותאמת להם אישית.

אתגר נוסף הוא ללמד תלמידים בוגרים, בכיתות ג'-ו', את הכתיב המנוקד, בלי להחזיר אותם לספרי הלימוד של כיתה א' ולשיטות הקריאה שבהן הם כשלו. תלמידים אלה יזדקקו להוראה מותאמת בצורה פרטנית או להוראה בקבוצה קטנה. כל הפרקטיקות המוצעות יכולות להתאים לקבוצת תלמידים זו. תהליכי ההוראה ילוו בתרגול ובאימון תדיר ואינטנסיבי יותר, ובשימוש בתומכי זיכרון (הסתייעות בכרטיסים ובמילות מפתח, המארגנים את בסיסי הידע שנלמדו ברמיזה).

ביסוס שטף הקריאה בכתיב שאינו מנוקד

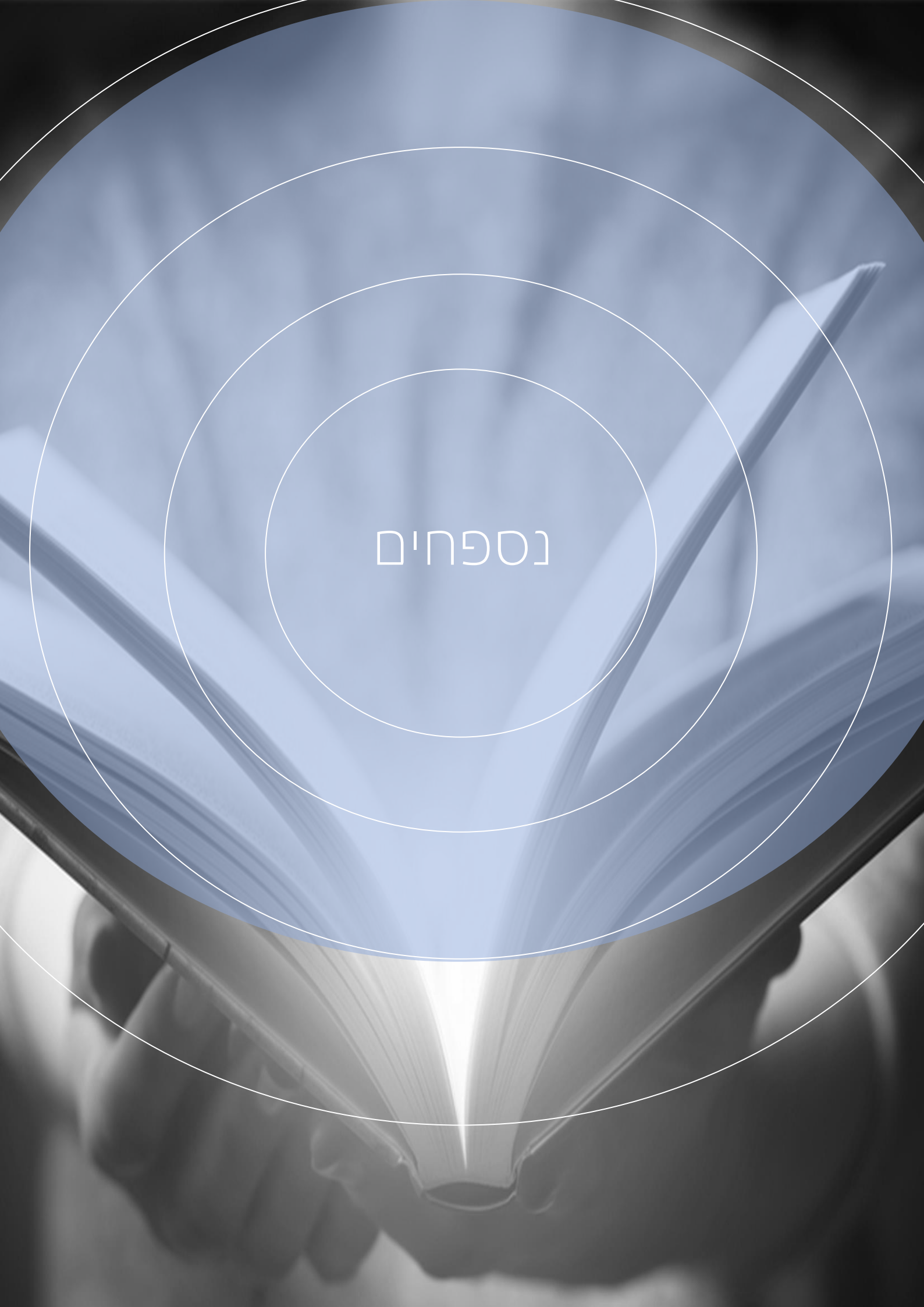
תוכנית ההתערבות תומכת גם בתלמידים המתקשים בקריאת הכתיב שאינו מנוקד. התוכנית מלווה את התלמידים בכל שנות בית הספר היסודי, החל מכיתה ב'. התוכנית מלווה את תהליך הסרת הניקוד ומפתחת בקרב התלמידים אסטרטגיות קריאה לקריאת הכתיב שאינו מנוקד, שמאופיין במידה רבה של עמימות.

יחד עם זאת, יש תלמידים שיזדקקו לתמיכה נוספת, בהוראה פרטנית או בלמידה בקבוצה קטנה. גם עבור קבוצת תלמידים זו תהליכי ההוראה ילוו בתרגול ובאימון תדיר ואינטנסיבי יותר, ובשימוש בתומכי זיכרון (הסתייעות בכרטיסים ובמילות מפתח, המארגנים את בסיסי הידע שנלמדו ברמיזה). תלמידים אלה ייהנו מכל הפרקטיקות המוצעות, אך יזדקקו לתרגול ואימון תדירים יותר. חשוב להקדיש לפחות שלוש דקות ביום לאימון קריאה ולקריאה חוזרת ונשנית של אותו טקסט לשם השגת שטף קריאה. מומלץ לתרגל קריאה של אותו טקסט, פעם בגרסתו המנוקדת ופעם בגרסתו הלא-מנוקדת ובכתיב מלא. אפשר להיעזר בתרגול במחשב בתוכניות ממוחשבות, המכוונות להאצת הקריאה.

⁴⁴ רשימת ספרי הלימוד להוראת הקריאה והכתיבה בכיתה א' שאושרו לשימוש:

<https://edu.gov.il/mazhap/Hebrew-Primary/learning/Pages/teaching-learning-materials.aspx>



A hand is holding an open book, with the pages fanned out. A large, semi-transparent blue circle is overlaid on the top half of the image. Inside this blue circle are three concentric white circles. The Hebrew text 'נספחים' is centered within the innermost white circle. The background is a blurred image of the book's pages and the hand holding it.

נספחים

תוכניות לקידום שטף הקריאה וחומרים לפיתוח מקצועי

שם התוכנית	מפתחי התוכנית	תיאור כללי	הערות
האצת הקריאה RAP – The reading acceleration program, 2010	צביה ברזניץ, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.⁴⁵	התוכנית כוללת אימון ממוחשב ברמת המילה, המשפט והטקסט, ומופעלת על ידי העלמת הגירוי בצורה נשלטת המותאמת לרמת התלמיד. מתוצאות התוכנית עולה שיפור משמעותי גם בדיוק הקריאה וגם בקצב הקריאה (Breznits, 2009), בהבנת הנקרא בקרב מבוגרים ובקרב ילדים (Breznits & Branda, 2010). גם בקרב קבוצת ההתפתחות התקינה, אבל בעיקר בקרב דיסלקטיים, שהראו שיפור משמעותי בדיוק הקריאה לאחר האימון (ברנדה, 2011).	מצריך הרשאה. מתאים לעבודה פרטנית. ללא עלות

⁴⁵ Breznitz, Z., & Nevat, M. (2004). The reading acceleration program (RAP). *University of Haifa, Israel: The Edmond J. Safra Brain Research Center for the Study of Learning Disabilities.*



	מטרת התוכנית היא לקדם הבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתות ב', בשילוב היבטים לשוניים, קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים בתהליכי קריאה. התוכנית מציעה לימוד שיטתי, מפורש ובו-זמני של משתנים הקשורים לקריאה בהיבט הקוגניטיבי והלשוני, ובמקביל משתמשת בשיטות הוראה ובתכנים שנועדו להעלות את המוטיבציה, ואיתה ערך העצמי, בקריאה. התוכנית מופעלת בקבוצות קטנות ומותאמת לפרופיל התלמידים. על סמך הספרות בתחום ההתערבויות בקריאה, ומתוך אמונה בשילוב היבטים שונים בקריאה, התוכנית משלבת עבודה על קשת של מיומנויות, החל ממיומנויות בסיסיות וכלה במיומנויות גבוהות, על מצע של טקסטים עשירים ומאתגרים לשם קידום הישגי הקריאה.	תמיר קציר, אורלי ליפקה ושלי שאול, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.⁴⁶	אור The Or Program for Second Grade: Linking Cognition, and Emotion into Literacy Instruction
--	---	--	---



שם התוכנית	מפתחי התוכנית	תיאור כללי	הערות
חושבים שפה	מרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת בר אילן.	מטרת התוכנית היא לשפר הישגי קריאה, הבנה והבעה בגילי יסודי וחיכיות הביניים. התוכנית מדגישות עבודה לשונית ומטה-קוגניטיבית. הן מופעלות על ידי המורים במסגרת כיתות שלמות בשילוב תוכנית הלימודים, בהדרכה ובמודלינג של צוות מומחים.	

Shaul, S., Katzir, T., Primor, L., & Lipka, O. (2016). A Cognitive and Linguistic Approach to Predicting and ⁴⁶ Remediating Word Reading Difficulties in Young Readers. In *Interventions in Learning Disabilities* (pp. 47-66). Springer, Cham.



שם התוכנית	מפתחי התוכנית	תיאור כללי	הערות
טעמי הקריאה	שני לוי-שמעון ורחל שיף, מרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת בר אילן.	תוכנית מכוונת לאימון של קריאה מנוקדת בקרב בוגרים (כיתות ז' ומעלה) דרך הטקסט התנ"כי, וכוללת עבודה על היבטים לשוניים וניהוליים. התוכנית מספקת הזדמנות שנייה ללימוד קריאה שיטתי דרך הטקסט התנ"כי, המאפשר עבודה על קריאה מנוקדת בטקסט מאתגר ומותאם לרמת הגיל. לצד העבודה על הדיוק בקריאה המנוקדת משלבת התוכנית עבודה על היבטים מורפולוגיים, וכן תרגול דפוסים ניהוליים בתהליך הקריאה. בכך היא בונה את התשתית לשיפור הקריאה בכתבי הלא-מנוקד.	

שם התוכנית	מפתחי התוכנית	תיאור כללי	הערות
קריאה מושכלת	רחל שיף ושני לוי- שמעון, מרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת בר אילן.	תוכנית לקידום תהליכי קריאה הן לכיתות היסוד, הן לבוגרים. על סמך הספרות בתחום ההתערבויות בקריאה ואפיוני האורתוגרפיה העברית, מדגישה התוכנית עבודה על היבטים מטה- קוגניטיביים ואימון תפקודים ניהוליים, לצד ידע לשוני לשם שיפור הישגי הקריאה. התוכנית מופעלת בקבוצות קטנות ועל מצע טקסטים ברמת הגיל, ועובדת על ביסוס הידע הלשוני (פונולוגי, מורפולוגי, מורפו-תחבירי וסמנטי) העומד בבסיס תהליכי הקריאה. היא משלבת מתודות הוראה ולמידה לשיפור דפוסי הקריאה ולשיפור תחושת המסוגלות בקריאה, דרך עבודה מטה-קוגניטיבית- ניהולית.	

שם התוכנית	מפתחי התוכנית	תיאור כללי	הערות
שטף קריאה	מט"ח	אתר לשיפור מהירות ודיוק הקריאה, לתלמידים בכיתות ג'-ו"ב.	יש צורך בהרשאה. מתאים לעבודה פרטנית.

דף למיפוי כיתתי בהתאם לפרופיל שטף הקריאה

המיפוי מבוסס על הערכה תוך כדי למידה. כלומר: התרשמות מיכולות הקריאה הקולית של התלמידים בהזדמנויות שונות בלמידה השוטפת בכיתה.

יש להתייחס גם לקריאה בכתיב המנוקד וגם לקריאה בכתיב הלא-מנוקד (החל מאמצע כיתה ג').

מדדי המיפוי:

דיוק – יכולת התלמיד לדייק בקריאתו.

במדד זה יש לשים לב לשגיאות פענוח בקריאה. הבחינו בין שגיאות חמורות (החלפת המילה במילה שאינה קיימת בשפה; החלפת מילה במילה המשנה את משמעות המשפט) ובין שגיאות שאינן חמורות (החלפת המילה במילה דומה במשמעות; עריכת שינויים דקדוקיים קלים; שחיקת הניקוד בהלימה לצורת ההגייה השגורה בשפה הדבורה).

קצב – יכולת התלמיד לקרוא בקצב תקין;

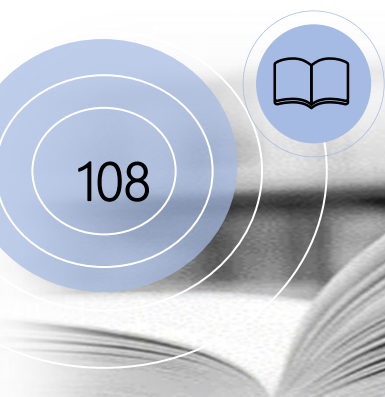
במדד זה יש לשים לב גם לזמן הקריאה וגם לאופייה, ולהבחין בין קריאה מפענחת (קריאה מצרפת או מקוטעת) ובין קריאה אורתוגרפית (זיהוי מילים שלמות).

הנגנה (פרוזודיה) – יכולת התלמיד לקרוא את הטקסט בהנגנה התואמת לתוכן ולתחביר שלו (סימני הפיסוק).

להלן הצעות לארגון הנתונים, לשם זיהוי קבוצות הלמידה בהתאם למדדי שטף הקריאה. אפשר לסמן בצבע אחד את המשבצות של הרכיבים התקינים, ובצבע אחר את אלה שאינם תקינים.



טבלה לאיסוף הנתונים:

[illegible]

חלוקת הכיתה לשלוש קבוצות בהתאם לשלב בהתפתחות שטף הקריאה:

קבוצה 1

קריאה רהוטה – תלמידים שקריאתם שוטפת בכתיב המנוקד ובכתיב שאינו מנוקד

קבוצה 2

קריאת הכתיב המנוקד – תלמידים המתקשים ברכישת הקריאה בכתיב המנוקד

דיוק - ✓ קצב - *	דיוק - * קצב - ✓	דיוק - * קצב - *	הערה: התייחסו למידת ההבעתיות (ביחס לתוכן ולתחביר) ולתהליכי התיקון העצמי*

***תיקון עצמי:** במדד זה יש להתייחס לקריאה חוזרת לצורכי תיקון המבוססת על התעכבות לצורכי פענוח, או תיקון בשל בקרה למשמעות (התלמיד מפצה על חוסרים בידע הדרוש לפענוח ונעזר במשמעות ובהקשר).



קריאת הכתיב שאינו מנוקד - תלמידים שקריאתם שוטפת בכתיב המנוקד אך מתקשים במעבר לקריאת הכתיב שאינו מנוקד (מתאים מכיתה ג')

הערה: התייחסו למידת ההבטחות (ביחס לתוכן ולתחביר) ולתהליכי תיקון עצמי	דיוק - * קצב - *	דיוק - * קצב - ✓	דיוק - ✓ קצב - *

דף לניתוח שגיאות

קריאה עצמית / קריאת עמיתים

1. אתרו מילים שהתקשיתם לזהותן.
2. נתחו את המילים באופן הבא: מהי המילה? כיצד יש לקרוא אותה? (לצורך זיהוי הצלילים של המילה תצטרכו לנקד אותה)
3. מהי הטעות?
4. פעלו בהתאם לדוגמה.

מהי המילה בקריאתה התקינה נקדו את המילה	כיצד קראתי את המילה?	מהי הטעות בקריאה?	מה יכולות להיות הסיבות לטעות? (סיבות הקשורות באופי הכתיב)	מה כדאי לעשות כדי לא לחזור על טעות זו פעם נוספת?
הַשְׁתַּלְבּוּת	התלבשות	קריאה לא נכונה של הצלילים, החלפת השורש של"ב בשורש לב"ש	השורשים כוללים אותיות זהות	1. בדיקת המשמעות בתוך ההקשר. 2. זיהוי השורש. 3. הכרת התבנית: הַשְׁתַּפֵּר, הַשְׁתַּדֵּל, הַשְׁתַּלֵּב, הַשְׁתַּזַּף, הַשְׁתַּכֵּר.

