

## תפיסות מורים לגבי חוסן אורייני וחשיבותו

### עליזה עמיר<sup>1</sup> ואורנה הייזמן<sup>2</sup>

#### <sup>1</sup>המכללה האקדמית אחוה, <sup>2</sup>האקדמית חמדת

לאוריינות לשונית חשיבות ראשונה במעלה בתרומתה להישגים לימודיים ולהשתלבות מיטבית בחיים הבוגרים של תלמידים. היא כוללת בין היתר את אחד התפקודים המרכזיים של לומדים – היכולת להכוונה עצמית בלמידה<sup>1</sup> (self-regulated learning). מחקר זה מחבר מבחינה תאורטית את האוריינית הלשונית ואת כישורי הלומד העצמאי בהכוונה עצמית, ומעלה את הטענה שמיומנויות לשוניות המעוגנות בהכוונה עצמית בלמידה מהוות "חוסן אורייני". המחקר בא לבחון שני היבטים מרכזיים בתפיסת מורים מבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות את החוסן האורייני: (א) מידת החשיבות המיוחסת לחוסן אורייני, ו-(ב) רמת החוסן האורייני של תלמידיהם. בקרב 349 מורים הופץ שאלון המתייחס להיבטים הללו. נמצא כי מרבית המורים מייחסים חשיבות רבה לחוסן אורייני, אולם רמת החוסן האורייני של התלמידים, כפי שהיא נתפסת בעיני המורים, נמוכה עד בינונית בלבד. ממצאי המחקר מצביעים על צורך לפתח תוכניות הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים שישלבו כלים פרקטיים ליישום בכיתה שיעצימו את יכולתם של המורים לטפח את החוסן האורייני בקרב תלמידיהם.

**מילות מפתח:** חוסן אורייני, תפיסות מורים, אוריינות לשונית/שפתית, הכוונה עצמית בלמידה

### מבוא

אוריינות לשונית היא אחת מהמיומנויות המרכזיות של דמות הבוגר כפי שמוגדרת על פי משרד החינוך (משרד החינוך, 2020), והיא מהווה תשתית ומסד לתפקוד אורייני בתחומי הדעת (בן צבי ופרימור, 2011, עמ' 2; לוי והרפז, 2022; עמיר, 2019). אוריינות לשונית כוללת מגוון מיומנויות של קריאה וכתובה ברמות שונות של מורכבות. בשנים האחרונות ניכר הצורך להרחיב את הגדרת האוריינות הלשונית, בפרט את אוריינות הקריאה, ונכנסו בה היבטים של קריאת טקסטים דיגיטליים ושל תהליכים מטה-קוגניטיביים.

אחת המטרות העומדת בפני אנשי החינוך היא הקנייה של מיומנויות אוריינות לשונית שישרתו את הלומדים בבגרותם. לשם כך על המורים לטפח בקרב הלומדים כישורי לומד עצמאי הכוללים בין היתר יכולת התמודדות עצמאית והכוונה עצמית בלמידה, שלפי הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (להלן: OECD, 2019b), אלו בין התפקודים החשובים ביותר של הלומד של המאה ה-21.

כאשר ללומד יש שליטה במיומנויות אוריינות לשונית ובהכוונה עצמית בלמידה, אפשר לומר שיש לו חוסן אורייני: הוא מסוגל להתמודד עם מטלות אורייניות בכוחות עצמו, לפתח חשיבה ביקורתית, לזהות קשיים ולדעת כיצד להתגבר עליהם באמצעות אסטרטגיות ופעולות מטה-קוגניטיביות מגוונות ורלוונטיות. מאמר זה מתמקד בהבנת חשיבותו של האתגר האורייני לטיפוח לומד עצמאי ולפיתוח חוסן אורייני. נגדיר מהו חוסן אורייני ונציג בחינה של תפיסת מורים את חשיבות החוסן האורייני ואת רמת החוסן האורייני של תלמידיהם.

---

<sup>1</sup> הכוונה עצמית בלמידה נקראת גם בשם "ויסות עצמי בלמידה" (ראו ליכטינגר, 2022).

## אוריינות לשונית

אוריינות לשונית היא היכולת לזהות, להבין, לפרש, ליצור ולתקשר באמצעות טקסטים בהקשרים משתנים (UNESCO, 2014). על פי דמות הבוגר 2030, אוריינות לשונית, היא "היכולת להשתמש בשפה דבורה וכתובה למגוון מטרות חברתיות, לימודיות ואישיות" (משרד החינוך, 2020, עמ' 10). מושג זה מתייחס למידת השליטה של הלומד במרכיבי השפה השונים ולעילות השימוש בה בתחומי חיים שונים (בן-סימון, 2011). האוריינות הלשונית כוללת הן את היכולת להבין טקסטים דבורים וכתובים ולהעריך את מידת הרלוונטיות שלהם ואת איכותם, והן את היכולת להפיק טקסטים דבורים וכתובים. בהיבטים אלו מצופה מהלומד לשלוט ברפרטואר לשוני עשיר, לנוע במיומנות ובגמישות בין האופנויות השונות – הדבורה והכתובה (Ravid & Tolchinsky, 2002), לייצג משמעויות בבהירות ובאופן ממוקד למטרות, להגיב בצורה מנומקת לטקסט דבור או כתוב, לארגן טקסטים תוך הקפדה על משלב לשוני הולם ותקין ולהציג טיעונים משכנעים (משרד החינוך, 2020).

מאחר שבמשימות ההערכה הבין-לאומיות (כגון PISA ו-PIRLS) נבדקות בעיקר מיומנויות של הבנת הנקרא, יש בספרות המקצועית התייחסות בעיקר להגדרות של אוריינות קריאה המתייחסת לטקסטים כתובים. האוריינות מקדמת את הלומד לעבר השגת מטרותיו, מפתחת ידע ופוטנציאל, ומאפשרת להשתתף באופן מלא בקהילה ובחברה הרחבה (UNESCO, 2014). הגדרה דומה ניתנה לאוריינות קריאה על ידי הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD, 2019b), לפיו אוריינות קריאה היא היכולת להבין, להשתמש, להעריך ולהיות מעורב בטקסט על מנת להשיג מטרות, לפתח ידע ופוטנציאל ולהיות חלק מהחברה (Mo, 2019).

### השינויים שחלו בשנים האחרונות בהגדרת אוריינות לשונית

מקובלת כיום הטענה שהבנתנו בנוגע לאוריינות לשונית מתפתחת בד בבד עם השינויים המתחוללים בחברה ובתרבות: מיומנויות הקריאה והכתיבה שנדרשו לפני שני עשורים לשם צמיחה אישית, הצלחה חינוכית, השתתפות בכלכלה והשתלבות בחברה היו שונות מהמיומנויות הנדרשות כיום, וסביר להניח כי הן יוסיפו להשתנות בשני העשורים הקרובים (OECD, 2019b).

השינויים חלו בעיקר בהיבט המטה-קוגניטיבי בהקשר של מעורבות הקורא בקריאה ובהיבט הטכנולוגי-דיגיטלי. באוריינות קריאה המטרה המרכזית והראשונה במעלה של התלמיד בפיתוח מיומנות קריאה הייתה היכולת להבין, לפרש ולחשוב על טקסטים באופן נפרד. כישורים אלה עדיין חשובים, אך כיום הם נחשבים כבסיסיים. הדרישות החדשות שהעולם הדיגיטלי מציב בתחום האוריינות והחשיבות הגוברת של שילוב טכנולוגיות מידע בחיי החברה ובעבודה, מחייבות עדכון והרחבה של הגדרת אוריינות הקריאה. ההגדרה צריכה לשקף את המגוון הרחב של סוגי טקסטים ושל תהליכים מנטליים, כלומר כישורים חדשים הקשורים במשימות של אוריינות הנדרשים במאה ה-21 (Ananiadou & Claro, 2009; OECD, 2019b). בהקשר זה, מאחר שרכישת הידע מסתמכת פחות ופחות על ספרים, על אנציקלופדיות ועל מילונים, ויותר על מידע המצוי בערוצים המקוונים, נדרשות מהלומד פרקטיקות ואסטרטגיות אחרות. כך למשל אסטרטגיות לניהול ידע, הכוללות, בין היתר, סקירה מהירה של הטקסטים ובחינת איכותם והרלוונטיות שלהם (Breuer et al., 2020) לרבות בחירת מקורות אמינים ומיזוגם (Barclay, 2018; Binkley et al., 2012; Sousa & Rocha, 2019).

הגדרה מורחבת של אוריינות קריאה כוללת לפיכך לצד תהליכי הקריאה הבסיסיים את כישורי הקריאה הדיגיטלית הגבוהים יותר, כגון שימוש במאגרי מידע הזמינים במרשתת, ניתוח מידע וארגונו בצורה יעילה ומושכלת. כמו כן היא כוללת היבטים מטה-קוגניטיביים הקשורים למעורבות של הקורא בקריאה,

לאופן שבו הקורא משתמש באסטרטגיות קריאה יעילות ומבצע פעולות על מנת להבין את הטקסט לצד המאפיינים של מוטיבציה לקריאה (Mohseni et al., 2020).

השינויים שחלו בעולם הדיגיטלי השפיעו גם על תפיסת הכתיבה. לפיכך הגדרת אוריינות הכתיבה כוללת הן היבטים של כתיבה בסביבה דיגיטלית והן היבטים של הכוונה עצמית בכתיבה, (ראו למשל: ליכטינגר, 2022; עזר, 2002; עזר, שגיא והרפז, 2020; Purcell et al., 2013; Brandt, 2014; Amin, 2016). כל אלה דורשים השתתפות פעילה של הלומד ופיתוח מיומנויות של לומד עצמאי.

### לומד עצמאי

פיתוח לומד עצמאי הוא גולת הכותרת של הלמידה והוא בבחינת מגמה עולמית הבאה לידי ביטוי במסמכי מדיניות בין-לאומיים, כמו גם במסמכים של משרד החינוך בישראל (משרד החינוך, 2020; OECD, 2021). מצופה מלומד עצמאי להיות מסוגל לנווט במאה ה-21 עתירת הטכנולוגיה, לנהל את הלמידה שלו, לתכנן מהלך למידה שלם מתחילתו ועד סופו, לדעת לשאול שאלות, לדעת היכן לחפש מידע, להשתמש באסטרטגיות מתאימות ולפקח על התהליך. זהו תהליך אקטיבי של למידה עצמאית, שבו הלומד פועל כסוכן הלמידה שלו-עצמו תוך מודעות לתהליך: הוא מתכנן ומנהל את הלמידה, מתבונן במעשיו, מעריך את מצבו ומכוון את פעולותיו בהתאם. רוב הלמידה העצמאית אינה מתרחשת בצורה ספונטנית – לפיכך חשוב לטפח אותה באופן מפורש ומכוון (Dignath & Veenman, 2021; Vandeveldt et al., 2011). על כן למורים תפקיד חשוב בהקניית מיומנויות של לומד עצמאי (Demirel & Akkoyunlu, 2017). הצלחתו של התהליך נשענת במידה רבה על מיומנויות הכוללות הכוונה עצמית בלמידה, ואכן לא בכדי זוהי אחת ממיומנויות הלומד החשובות ביותר לקידום לומד עצמאי על פי ה-OECD ועל פי משרד החינוך (משרד החינוך, 2020; OECD, 2019a, 2021).

### הכוונה עצמית בלמידה

הכוונה עצמית בלמידה (*Self-regulated Learning – SRL*) היא פעולה תהליכית-מעגלית, מכוונת ומודעת של הלומד לצורך השגת מטרות הלמידה שלו. בבסיס תאוריות ההכוונה העצמית בלמידה מצויה תפיסת הלומד כפעיל וכעצמאי בתכנון (הצבת מטרות, תכנון זמן וכדומה), *בביצוע* (ניהול הלמידה), *בפיקוח ובהערכה* של הפעולות (Zimmerman, 2000). להכוונה עצמית בלמידה שלושה מרכיבים הקשורים זה בזה: קוגניציה, מטה-קוגניציה ומוטיבציה (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

*קוגניציה* מתייחסת לפעולות ולאסטרטגיות שהלומד מבצע כדי לפתור בעיות (Flavell, 1979). *מטה-קוגניציה* מנהלת ומווסתת את פעולות ההכוונה העצמית בלמידה. משמעה- חשיבה על הקוגניציה. היא מתייחסת לניהול, לניטור ולפיקוח על המיומנויות ועל הפעולות הקוגניטיביות בצורה מודעת ומכוונת. כמו כן היא כוללת קבלת החלטות בבחירת אסטרטגיות ובשיפוט עצמי של הפעולות הללו (Flavell, 1979; Zimmerman, 2000). מחקרים מראים כי לומדים המודעים לתהליכים מטה-קוגניטיביים מגיעים להישגים גבוהים יותר, מפני שהיכולת לנטר את הלמידה היא קריטית גם להצלחה בלימודים וגם בלמידה כיצד ללמוד. היא מנבאת בהצלחה הישגים לימודיים אף יותר מאינטליגנציה (Lichtinger & Kaplan, 2015; Veenman, 2004; Beishuizen, 2004). *מוטיבציה* היא ההיבט הרגשי של ההכוונה העצמית: היא מתייחסת לערך ולעניין של הלומד במשימה, וכוללת גם את תחושת המסוגלות העצמית – עד כמה הלומד מאמין שהוא מסוגל לעמוד במשימה (Bandura, 1977). נמצא שמוטיבציה משפיעה על יכולת ההתמודדות עם המשימה, ושיש קשר הדוק בינה לבין הישגים לימודיים (Graham & Harris, 2000; Lichtinger & Kaplan, 2015; Pajares, 2003; Zimmerman & Risemberg, 1997; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2007).

בעת למידה, המרכיב הקוגניטיבי כולל חשיבה על המטלה עצמה, הבנתה ומציאת פתרון לבעיה תוך שימוש באסטרטגיות מתאימות. המרכיב המטה-קוגניטיבי כולל את ניהול המטלה: תכנון ותיעודף זמן, בקרה בזמן הביצוע והערכת הלמידה ותוצאותיה בסיום התהליך (Flavell, 1979; Garrison & Akyol, 2015; Zepeda et al., 2019). המרכיב המוטיבציוני כולל את ההתמדה ואת הנחישות להצליח במשימה (Boscolo & Hidi, 2007). כדי שהלומד יפתח מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה יש חשיבות רבה לשילוב המרכיבים שצוינו לעיל בהקשר האורייני.

*שימוש באסטרטגיות הכוונה עצמית בלמידה בהקשר לאוריינות לשונית*

אסטרטגיות למידה הן פעולות, מחשבות או התנהגויות שיטתיות שהלומד מבצע כדי ללמוד וכדי להשיג מטרות לימודיות. מחקרים הראו קשר סיבתי בין שימוש באסטרטגיות לבין הישגים אקדמיים (Kistner et al., 2010; MacArthur, 2017). בעת הוראה מפורשת של אסטרטגיות, המורה מדגים, משיים ומבצע אותן, ובעקבות זאת משתמש בהן יחד עם התלמידים בעזרת תיווך מתאים כדי שהתלמידים יפנימו אותן וישתמשו בהן באופן עצמאי בהמשך הדרך. גם הוראה לא מפורשת אך מתוכננת נמצאה יעילה בלמידה. כך למשל ממחקרים שדיווחו עליהם בראקסמה ושות' (Braaksma et al., 2012) עלו מספר תובנות ביחס לתהליך הכרוך באסטרטגיות של למידה מצפייה בתחום הכתיבה. הם מצאו שכאשר לומדים צופים בתהליך הכתיבה של לומדים אחרים, הם מעורבים במידה ניכרת בפעילויות מטה-קוגניטיביות. בתהליך הצפייה הם מזהים אסטרטגיות כתיבה שונות וממשיגים אותן. ביצוע פעילויות אלה מראה שהצופים ישמו והפנימו תבחינים לכתיבה אפקטיבית טוב יותר בהשוואה לקבוצה שלא צפתה.

אסטרטגיות קוגניטיביות מסייעות ללומד להבין את החומר הנלמד ולהתמודד עמו. כאשר אסטרטגיות אלה הן חלק מאימון מפורש וישיר של ארגון מידע, מיזוג מידע, הפקה של טקסטים ועוד, ההשפעה שלהן על הלמידה משמעותית ביותר (McNamara, 2007). גודל האפקט גבוה אף יותר כאשר מצרפים אליהן גם אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות (Amir et al., 2021; Donker et al., 2014).

*אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות מתייחסות לביצוע המטלה במבט-על בשלושה שלבים מחזוריים (מעגליים): תכנון, ניטור והערכה (Zimmerman, 2000).* התכנון הוא שלב החשיבה המוקדמת. אסטרטגיות תכנון כוללות הבנת המטלה ואתגריה, הצבת מטרות, זיהוי קשיים, תכנון הזמן, תעדוף תתי משימות ובחירה באסטרטגיה מתאימה לפתרון הבעיה. אסטרטגיות אלה בולטות מאוד בתאוריית התהליך הקוגניטיבי של הכתיבה (ברוש, 1993; עזר, 2002; פלאוור והייז, 1993; Fidalgo et al., 2017). לפי תאוריה זו, הכתיבה היא תהליך קוגניטיבי מורכב שבמהלכו הכותב מתרגם את רעיונותיו ואת מחשבותיו לטקסט כתוב. יש הקבלה בין שלבי התהליך המחזורי של הכוונה עצמית בלמידה על פי צימרמן (Zimmerman, 2000) לבין תהליך הכתיבה על פי פלאוור והייז (1993): בשלב התכנון, הכותב מגדיר מה מטרת הטקסט, סגנונו, ומיהו קהל היעד שלו. בשלב ביצוע הכתיבה, הכותב מנטר ומפקח על התנהלותו תוך שימוש באסטרטגיות מתאימות כמו בחירת מקורות כדי להשיג מידע, ארגון המידע ומיזוגו. במהלך הכתיבה על הכותב להחליט לגבי רעיונות שיש לכלול בטקסטים שהוא מפיק ולאמץ אסטרטגיות של בקרה, כלומר לוודא שהביצוע עומד בדרישות המטלה, לזהות מכשולים ולבקש סיוע מתאים. הניטור נתפס כהערכה מתמשכת וממוקדת בזמן הביצוע בכל שלב של המשימה. לאחר הכתיבה מתרחשת הערכה כללית יותר, כשהכותב מעריך אם השיג את המטרה. לדוגמה, בדיקה אם הכתיבה לכידה ומשכנעת במידה מספקת, ואם לא-הוא עשוי להחליט לשכתב שוב את הטקסט (Donker et al., 2014).

יכולות מטה-קוגניטיביות אלה משמעותיות במיוחד בתחום הלמידה (Garrison & Akyol, 2015). כדי ללמד את התלמידים לבצע הערכה עצמית רפלקטיבית, על המורה לשלב הערכה מעצבת בהוראה

באמצעות שיח מפורש על הקריטריונים ועל הדרך לבדיקתם, כך שהתלמיד לומד כיצד לבצע הערכה בעצמו (Hattie & Timperley, 2007). דרך זו תורמת לאוריינות הלשונית של התלמידים בשלבי הגיל השונים (Dignath & Veenman, 2021; MacArthur, 2017).

**אסטרטגיות מוטיבציוניות** הן פעולות ומחשבות שמעלות את המוטיבציה, את העניין ואת המסוגלות של הלומד לבצע את המשימה, לכן חשוב שללומד יהיו רגשות חיוביים כלפי הלמידה ועניין בלמידה (Boscolo & Hidi, 2007). מאחר שמשימות הכרוכות במיומנויות אוריינות לשונית עשויות להוות אתגר משמעותי לתלמידים, והקושי עלול להפחית את רמת המוטיבציה שלהם, החשיבה על המשימה ועל מרכיב העניין היא קריטית. כך למשל משימת כתיבה וסביבת למידה המתאימות לעולמם של התלמידים עשויות לעורר עניין וסקרנות (Amir et al., 2021); גם קבלת משוב מעצב ומשוב חיובי חשובה ללמידה ותורמים להעלאת המוטיבציה (Hattie & Timperley, 2007). לכן אחת הדרכים החשובות לעידוד מוטיבציה בהיבט של אוריינות הוא מתן בחירה – בין אם בחירה מתוך טקסטים לפי העניין שלהם, ובין אם בחירה מתוך מספר אפשרויות של מטלות (Reinders, 2010). במטלת כתיבה, לדוגמה, מוטיבציה להשגת מטרות הכתיבה תורמת לכך שהלומד יזום פעולות לשיפור מיומנויות הכתיבה שלו ולשיפור איכות הטקסט שהוא כותב (Boscolo & Hidi, 2007).

### חוסן אורייני

מיומנויות אוריינות לשונית המעוגנות בהכוונה עצמית בלמידה מהוות את אבני היסוד של החוסן האורייני של הלומד. במאמר זה ובמאמר נוסף (Amir & Heaysman, in preparation) טבענו את המונח "חוסן אורייני" (literacy resilience). מבדיקה שערכנו, מונח זה כפי שאנו מגדירות אותו, אינו מצוי בספרות המקצועית והמחקרית<sup>2</sup>. חוסן אורייני הוא היכולת של הלומד להתמודד בכוחות עצמו עם מטלות הדורשות מגוון של כישורים אורייניים, ולהיות בעל הכוונה עצמית ומסוגלות עצמית להתמודד עם טקסטים דבורים וכתובים. בתוך כך על הלומד לבצע בעצמו את המטלות מתחילתן ועד סופן, לדעת לזהות קשיים ולשאל שאלות רלוונטיות שעשויות לקדם אותן בביצוע המשימה. חוסן אורייני נבנה בהדרגה, והוא תוצאה של שליטה במיומנויות ובאופנויות השונות: דיבור, האזנה, קריאה וכתבה בשילוב מודעות מטה-קוגניטיבית וניהול עצמי. יכולות אלה כרוכות במסוגלות העצמית להתמודד עם הקשיים ועם המשימות האורייניות בדרכים יעילות. החוסן האורייני מאפשר ללומד להיות עצמאי ולהפחית בהדרגה את הצורך בתיווך של מורה או של מבוגר אחר.

כישורים אורייניים ותחושת המסוגלות העצמית להתמודדות עם משימות אורייניות חשובים ליצירת מרחב מקדם למידה ולטיפוח חוסן אורייני. חשיבותם מעמיקה אף יותר כאשר התלמידים אינם מגלים עצמאות באופן ספונטני אלא הם תלויים בתיווך של המורה ומתקשים לבצע מטלות בכוחות עצמם. זאת במיוחד כאשר מדובר במטלות מורכבות הדורשות חיפוש מידע, הערכת מהימנות המידע, קריאה של מקורות רבים, אינטגרציה וסינתזה של מידע ממקורות שונים, מיומנויות של חקר, קריאה ביקורתית, הפקת טקסטים וכדומה. היכולת להתמודד עם קשיים אורייניים באופן עצמאי בשילוב מסוגלות עצמית גבוהה מהווים חוסן אורייני, שעשוי לתרום במידה רבה גם לחוסן הרגשי של הלומד.

<sup>2</sup> בספרות המחקרית בתחום הפסיכולוגיה החינוכית יש התייחסות למושג "חוסן אקדמי", שמשמעותו היכולת להתגבר על מכשולים מהותיים העשויים להוביל לכישלון כרוני בלימודים (מופ"ת, 2020; Martin, 2013). על אף המשותף בין המושגים, הם מובחנים בכך שהמונח חוסן אקדמי מתייחס ליכולת להתמיד ולהצליח בלימודים, על אף חוויות כישלון וקשיים אחרים. לעומתו, חוסן אורייני מתייחס ליכולת של הלומד לפעול באופן עצמאי ולהתמודד עם מכשולים לימודיים בתחום האוריינות הלשונית.

תפיסות מורים לגבי חוסן אורייני

תפיסת מורים לגבי חשיבות ההכוונה העצמית בלמידה והוראתה. אמונות של מורים לגבי הוראת הכוונה עצמית בלמידה מנבאות את ההתנהגות שלהם בכיתה – אם יישמו פרקטיקות המקדמות הכוונה עצמית אם לאו (Lawson et al., 2019; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). לפיכך יש חשיבות רבה לבחינת אמונות מורים לגבי הכוונה עצמית בלמידה ולגבי הוראתה. מחקרים שבחנו סוגיה זו מצאו, כי מורים אכן מייחסים חשיבות גבוהה להכוונה עצמית בלמידה (ראו למשל: Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). בחלק ממחקרים אלה אף לא נמצאו הבדלים בין שכבות הגיל השונות, בניגוד להשערות החוקרים, ששיערו שבגיל התיכון המורים ייחסו למיומנויות אלה חשיבות רבה יותר מכיוון שהמשימות המוטלות על התלמידים מורכבות יותר (Huh & Reigeluth, 2018).

למרות החשיבות הגבוהה המיוחסת להכוונה עצמית בלמידה, מורים רבים אינם מאמינים שיש חשיבות להוראה מפורשת שלה. חלקם מאמינים שהתלמידים מפתחים כישורים אלה באופן ספונטני, וחלקם סבורים שאי אפשר ללמד כישורים אלה כלל. כך למשל מורים רבים בבית ספר יסודי מאמינים שהתלמידים צעירים מדי כדי להיות מסוגלים ללמוד מיומנויות הכוונה עצמית, ויש מורים המאמינים שזוהי תכונה מולדת שאי אפשר לרכוש. אמונה אחרת היא שהוראה כזו תעזור בעיקר לתלמידים מתקשים (Lawson et al., 2019; Vosniadou et al., 2020). לפיכך, יש חשיבות גבוהה לזהות את האמונות הקיימות בקרב מורים בשכבות גיל שונות ולפתח אמונות חיוביות לגבי הוראת ההכוונה העצמית בלמידה (Heaysman & Kramarski, 2021).

חשיבות המיומנויות הלשוניות לפי תפיסת המורים. למורים תפקיד משמעותי בפיתוח כישורים אורייניים לשוניים אצל הלומדים, כולל כישורים של ניהול למידה והכוונה עצמית בלמידה (ראו למשל: אייזנברג וזליבנסקי אדן, 2019). על כן לאופן שבו מורים תופסים את האוריינות הלשונית ואת המיומנויות המאפיינות אותה, לצד סביבת הלמידה בה הם מפעילים את תלמידיהם, יש חשיבות רבה. המורים משמשים כסוכני ידע ומיומנויות, וככאלה, הם מעצבים את הרגלי השימוש במידע ובמיומנויות אורייניות לשונית של תלמידיהם. לפיכך חשוב להבין מהן תפיסות המורים כלפי אוריינות לשונית, ומה הערכתם בנוגע לרמת החוסן האורייני של תלמידיהם. במחקרים נמצא שככל שהמורים חשופים יותר לחשיבות האוריינות ומשתתפים בהכשרה או פיתוח מקצועי רלוונטי, התפיסות החיוביות שלהם עולות (ראו למשל: טל מישר, 2017).

לאור הנושאים שהועלו, מחקר זה שם למטרה לשפוך אור על תפיסות המורים המלמדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בנוגע לחשיבות החוסן האורייני (כפי שהוגדר לעיל) ללמידה ולהשתלבות בחברה ובכלכלה, ולרמת החוסן האורייני של התלמידים במטלות הדורשות כישורים אורייניים לשוניים מגוונים, כמו היכולת להפיק מידע מטקסטים שונים, למזג מידע, להשוות ולהביע עמדה מנומקת. לפיכך נוסחו שתי שאלות מחקר:

**שאלות המחקר**

1. חשיבות החוסן האורייני: (א) מה מידת החשיבות של החוסן האורייני להצלחת התלמידים, על פי תפיסת המורים, הן במשימות לימודיות והן כגורם משפיע על השתלבותם החברתית והכלכלית בבגרותם? (ב) האם יימצאו הבדלים בין מורים בשכבות הגיל השונות בתפיסתם את חשיבות החוסן האורייני?

2. רמת החוסן האורייני של תלמידים: (א) באיזו מידה תופסים מורים את תלמידיהם כבעלי חוסן אורייני? (ב) האם ימצאו הבדלים בין מורים בשכבות גיל שונות בתפיסת החוסן האורייני של תלמידיהם?
3. האם ימצא קשר בין מידת החשיבות המיוחסת לחוסן אורייני על ידי מורים לבין תפיסתם את רמת החוסן האורייני של תלמידיהם?

## שיטת המחקר

### אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 349 מורים, מתוכם 114 מלמדים בבית ספר יסודי (33%), 140 בחטיבת ביניים (40%), ו-95 בחטיבה עליונה (27%). החלוקה המגדרית דומה לחלוקה בכלל אוכלוסיית המורים בישראל: 35 גברים (10%) ו-314 נשים (90%). הוותק של המורים בהוראה נע בין 1–30 שנים ( $M = 13.81, SD = 7.33$ ). מקצועות ההוראה של המשתתפים היו: שפה – 190 (54%), מדעים – 42 (12%), מתמטיקה – 52 (15%) ורבי מלל (היסטוריה, אזרחות ומורשת) – 65 (19%).

### כלי המחקר

המורים מילאו שאלון שחובר באופן ייעודי לשם המחקר הנוכחי. השאלון מורכב מ-12 שאלות בסולם ליקרט בין 1–4, לפי הדירוג הבא: 1 (כלל לא/אף פעם), 2 (במידה מועטה/לעיתים רחוקות), 3 (במידה רבה/לעיתים תכופות) ו-4 (במידה רבה מאוד/תמיד). כל השאלות מתבססות על אחד מההיבטים מתוך הגדרת החוסן האורייני שהובאה לעיל. לשם תיקוף, השאלון הועבר לחוות דעת מומחים.

### חלקי השאלון

- א. שאלות דמוגרפיות על מאפייני רקע של המשתתפים: מגדר, תפקיד, מקצוע הוראה, שכבת גיל, ותק בהוראה.
- ב. תפיסות המורים לגבי מידת החשיבות של חוסן אורייני להצלחה בלימודים ולהשתלבות חברתית בבגרותם. לצורך חלק זה של השאלון נוסחו חמישה היגדים. נציג שניים מהם לדוגמה:
- (1) באיזו מידה שליטה אוריינית היא מרכיב מרכזי בהצלחה של התלמידים במשימות הלימודיות?
- (2) באיזו מידה חשוב שהתלמידים יצליחו לבצע מטלות בכוחות עצמם?
- על סמך ממוצע ההיגדים חושב מדד "תפיסת חשיבות חוסן אורייני".
- ג. תפיסת המורים את החוסן האורייני של תלמידיהם, הן במובן של מיומנויות אורייניות לשונית והן במובן של הכוונה עצמית בלמידה. לצורך חלק זה של השאלון נוסחו שבעה היגדים. נציג שלושה מהם לדוגמה:
- (1) כשאתם נותנים לתלמידים למלא בכוחות עצמם מטלה הדורשת כישורים אורייניים (כגון מיזוג מידע, השוואה, בחירה מושכלת של מקורות מידע, הבעת עמדה מנומקת וכדומה), באיזו מידה אתם חושבים/מעריכים שהתלמידים מגלים אחריות למשימה מתחילתה ועד סופה?
- (2) כשאתם נותנים לתלמידים למלא בכוחות עצמם מטלה הדורשת כישורים אורייניים, באיזו מידה אתם חושבים/מעריכים שהם יודעים לזהות מה קשה להם?
- (3) כשאתם נותנים לתלמידים למלא בכוחות עצמם מטלה הדורשת כישורים אורייניים, באיזו מידה אתם חושבים/מעריכים שהם יודעים לנהל את הלמידה שלהם: זמן, תעדוף?

על סמך ממוצע ההיגדים חושב מדד "חוסן אורייני".

### ניתוח הנתונים

כדי לענות על שתי שאלות המחקר, ראשית ביצענו ניתוחים סטטיסטיים תיאוריים לכל חלק בשאלון, הכוללים ממוצע, סטיית תקן וטווח (מינימום ומקסימום). שנית, לכל אחד מהמדדים יצרנו שלוש קטגוריות לפי רמות: רמה נמוכה, בינונית וגבוהה, באופן הבא: בשלב ראשון חישבנו את ממוצע ההיגדים של כל משתתף עבור כל מדד. בשלב השני, מיינו את הממוצעים בכל מדד לשלוש קטגוריות: הרמה הנמוכה כללה ממוצעים בין 1-1.99; הרמה הבינונית כללה ממוצעים בין 2-2.99; והרמה הגבוהה כללה ממוצעים בין 3-4. שלישית, חישבנו את השכיחות בכל קטגוריה (נמוכה, בינונית וגבוהה). לבסוף, השווינו את השכיחות בין שכבות הגיל השונות באמצעות ניתוחי שונות מסוג ANOVA.

### הליך המחקר

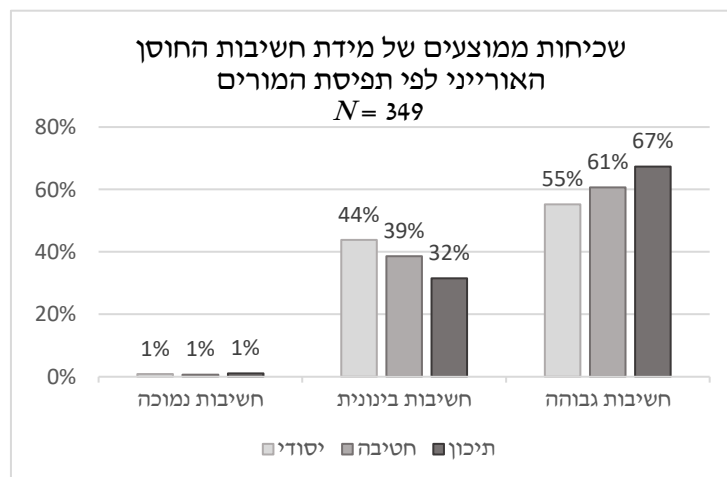
בשלב הראשון השאלון הופץ כפיילוט לקבוצה של 30 מורים, בעקבותיו מספר שאלות נוסחו מחדש. לאחר שנקבע הנוסח הסופי של השאלון, הוא הופץ בקרב מורים מתחומי דעת כמפורט לעיל. לאחר שנקבע הנוסח הסופי של השאלון הוא הופץ בקרב מורים שהשתתפו בהרצאות שונות ברחבי הארץ בנושא אוריינות לשונית – יש לציין שהשאלון הועבר לפני שמיעת ההרצאה. כמו כן השאלון הופץ למורים דרך סטודנטים להוראה שהעבירו את השאלון למורים בבתי הספר בהם הם מתנסים.

## תוצאות

### מידת החשיבות שמייחסים מורים לחוסן האורייני של תלמידיהם

שאלת המחקר הראשונה בחנה את מידת החשיבות שמורים מייחסים לחוסן האורייני של תלמידיהם. לצורך כך המשתתפים דירגו את מידת החשיבות שהם מייחסים לחוסן האורייני, הן במובן הצלחה בלימודים והן כגורם המשפיע על הצלחה בהשתלבותם בחברה ובכלכלה בבגרותם. מן הממצאים עולה כי חשיבות החוסן האורייני נתפסת בעיני המורים כגבוהה ( $M = 3.04, SD = 0.46, \min. = 1.80, \max. = 4$ ). בבחינת שכיחות הממוצעים לפי קטגוריות (נמוכה, בינונית וגבוהה) נמצא שרוב המורים דירגו את רמת החשיבות של החוסן האורייני כגבוהה (61%) והשאר דירגו אותה כבינונית (38%). מורים בודדים בלבד דירגו את החשיבות כמעטה (1%). הנתונים מוצגים לפי שכבת גיל בתרשים 1.

### תרשים 1. שכיחות מידת החשיבות שמייחסים מורים לחוסן האורייני בשכבות הגיל השונות



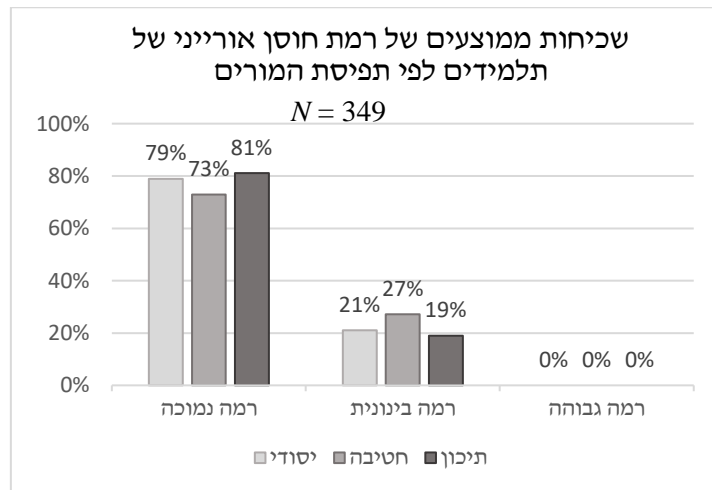


כדי לבדוק אם קיימים הבדלים בין שכבות הגיל נערך ניתוח שונות מסוג ANOVA. הממצאים מראים שאין הבדלים מובהקים בין שכבות הגיל השונות בתפיסת החשיבות של החוסן האורייני ( $F(2,348) = 1.61; p = .201$ ).

### תפיסת מורים את רמת החוסן האורייני של תלמידיהם

שאלת המחקר השנייה בחנה כיצד המורים תופסים את רמת החוסן האורייני של תלמידיהם. לצורך כך המשתתפים דירגו את החוסן האורייני של התלמידים על פי מידת השליטה האוריינית שלהם וכן על פי כישורי ההכוונה העצמית בלמידה שלהם. מן הממצאים עולה כי רמת החוסן האורייני של התלמידים נתפסת בעיני המורים כנמוכה ( $M = 1.71, SD = 0.43, \text{min.} = 1.14, \text{max.} = 2.57$ ). בבחינת שכיחויות הממוצעים לפי קטגוריות (נמוכה, בינונית וגבוהה) נמצא ש-77% מהמורים תופסים את רמת החוסן האורייני של התלמידים כנמוכה, 23% תופסים את רמת החוסן האורייני של התלמידים כבינונית, ואילו אף מורה (0%) לא תפס את רמת החוסן האורייני של התלמידים כגבוהה. הנתונים מוצגים לפי שכתב גיל בתרשים 2.

### תרשים 2. שכיחות רמת חוסן התלמידים לפי תפיסת המורים בשכבות הגיל השונות



כדי לבדוק אם קיימים הבדלים בין שכבות הגיל השונות נערך ניתוח שונות מסוג ANOVA. הממצאים מראים שאין הבדלים מובהקים בין שכבות הגיל השונות בתפיסת המורים את החוסן האורייני של תלמידיהם ( $F(2,348) = 1.67; p = .189$ ).

### קשר בין המדדים

כדי לבחון אם קיים קשר בין שני המדדים נערך ניתוח מתאם ספירמן. נמצא קשר מתאמי מובהק ביותר בין תפיסת מורים את חשיבות החוסן האורייני לבין רמת החוסן האורייני של התלמידים לפי תפיסת מוריהם ( $r_s = 0.86; p < .0001$ ).

### דיון

מטרת המחקר הייתה להצביע על תפיסות מורים לגבי חוסן אורייני בשני היבטים: (א) מידת החשיבות של חוסן אורייני, (ב) רמת החוסן האורייני של התלמידים. בספרות המחקרית וכן על פי מדיניות משרד החינוך (ראו למשל: אייזנברג וזליבנסקי אדן, 2019; משרד החינוך, 2020, 2022; OECD, 2019b), מוסכמת הדעה כי למיומנויות אורייניות לשונית, הכוללות בין היתר ניהול מידע וחשיבה ביקורתית ומיומנויות של לומד עצמאי ושל הכוונה עצמית בלמידה, יש חשיבות עליונה להצלחה בלימודים ולהשתלבות בחברה. במילים אחרות, יש חשיבות רבה לחוסן האורייני של הלומד.

שאלת המחקר הראשונה התייחסה למידת החשיבות שמורים מייחסים לחוסן האורייני. נמצא שרוב המורים – 61% – מייחסים לחוסן האורייני חשיבות גבוהה. לאור האמור לעיל, הנתון לפיו 61% מן המורים מייחסים חשיבות לחוסן אורייני אצל הלומדים, הוא נתון מעודד. זאת משום שאמונות מורים באשר לחשיבות חוסן אורייני עשויות לנבא בצורה משמעותית את התנהגותם לקידומו בכיתה (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Lawson et al., 2019). למורים אלה יהיו ברורים יותר הרציונל והפעולות הפדגוגיות הנגזרות מתפיסה זו ושבאות לידי ביטוי בין היתר ברפורמות האחרונות של משרד החינוך הדורשות רמה גבוהה של חוסן אורייני (משרד החינוך, 2022).

עם זאת לא נוכל להתעלם מן הנתון לפיו כשליש מהמורים מייחסים לחוסן האורייני חשיבות בינונית או נמוכה – קבוצה לא מבוטלת מבחינת היקפה. יש לציין שבהיבט זה לא נמצאו הבדלים בין שכבות הגיל השונות. על כן יש להשקיע רבות בפיתוח המקצועי מבחינת אמונות ותפיסות, שכן ללא הבנה והכרה בחשיבות החוסן האורייני, גם אם המערכת תכין חומרי הוראה-למידה-הערכה ברוח העקרונות שיטפחו חוסן אורייני, אותם מורים יתקשו להטמיע עקרונות פדגוגיים אלה לאורך זמן.

בבחינת שאלת המחקר השנייה המתייחסת למידת החוסן האורייני של התלמידים, נמצא כי הרוב המכריע של המורים, ללא הבדלים בין שכבות הגיל השונות, תופס את רמת החוסן האורייני של התלמידים כנמוכה. לתפיסתם, תלמידים זקוקים לתיווך רב בעת ביצוע מטלות, הם מתקשים לזהות באופן ממוקד את הקושי שלהם, אינם מכירים די אסטרטגיות מתאימות להתמודדות עם מטלות הדורשות מיומנויות אורייניות לשונית ואינם מנהלים את המשימות בכוחות עצמם במידה מספקת. מורים בכל שכבות הגיל תופסים את רמת החוסן האורייני של תלמידיהם באותו אופן – כנמוכה ביותר.

נתון מדאיג זה עולה בקנה אחד עם הממצאים של המבחנים הבין-לאומיים כגון מבחן פיז"ה שבודק תלמידים לקראת סוף לימודיהם, ומבחן פיז"ק (PIAAC) הבודק מיומנויות של בוגרים. במבחן פיז"ק נמצא ששיעור גבוה במיוחד מן התלמידים והבוגרים של מערכת החינוך לא רכשו כישורים שנחשבים בסיסיים בסטנדרטים בין-לאומיים (בתוך אייזנברג וזליבנסקי אדן, 2019). לממצא זה יש השלכות הן בהיבט הפדגוגי-דידקטי והן בהיבט של פיתוח מקצועי של מורים, ומעמיד את מערכת החינוך בפני אתגרים לא מבוטלים. כך למשל ההחלטה לדרוש מתלמידים לבצע מטלות הדורשות מיומנויות אורייניות לשונית גבוהה, כגון עבודות חקר וכתובת עבודה בעלת מאפיינים אקדמיים – מטלות הנדרשות ברפורמת התחדשות הלמידה (משרד החינוך, 2022), בשעה שהמורים סבורים שאין לתלמידיהם חוסן אורייני ברמה מספקת כדי להתמודד עם מטלות אלו, היא דרישה שעלולה להוביל לקשיים רבים אצל הלומדים. עם זאת הימנעות מלדרוש מטלות כאלה תהיה בבחינת כבייה לדורות. על כן חשוב להבנות תשתיות אורייניות בכל הרצף הלימודי: יסודי-חטיבת ביניים-חטיבה עליונה, המבוססות על היבטים של חוסן אורייני, הכוללים טיפוח מיומנויות אורייניות לשונית לצד טיפוח כישורים של הכוונה עצמית ושל ויסות עצמי בלמידה.

בבחינת הקשר בין המדדים נמצא מתאם גבוה מאוד. ניתן לשער שהסיבה למתאם הוא קשר חזק של סיבתיות, כאשר הגורם הראשון הוא האמונה בחשיבות החוסן האורייני: מורים המאמינים בחשיבות החוסן האורייני ידאגו לפתחו בקרב תלמידיהם; והגורם השני, בעקבות פעולות המורים, הוא שתלמידיהם יפתחו את החוסן האורייני – מה שבתורו תורם לעלייה בתפיסת המורים את החוסן האורייני של תלמידיהם. מומלץ לבחון השערה זו במחקרי המשך.

יש לציין כי איסוף הנתונים נערך בתקופה שלאחר משבר הקורונה. בתקופת זו היה על הלומדים להתמודד עם למידה מרחוק, מה שעשוי היה לפתח אצלם כישורים של למידה עצמאית: אולם התפתחות זו לא התרחשה, על פי תפיסת המורים לפחות. ממצא זה מדגיש שהתפתחות של חוסן אורייני אינה

מתרחשת באופן ספונטני, בניגוד לדעתם של מורים רבים (Lawson et al., 2019; Vosniadou et al., 2020), אלא דרושים לה הוראה מפורשת ופיגומים (Dignath & Veenman, 2021).

גם אם הלמידה מרחוק פחתה משמעותית מאז תקופת משבר הקורונה, עדיין יש ציפייה שלמידה מקוונת תיעשה נפוצה יותר ויותר וכי האוריינות הדיגיטלית תתפוס מקום מרכזי בלמידה יעילה בסביבות עתירות-טכנולוגיה. במאמר זה לא התייחסנו להיבטים של אוריינות דיגיטלית (עשת, 2012), שחלקים מהמיומנויות המרכיבות אותה מתכתבות באופן ישיר עם המיומנויות הנכללות באוריינות לשונית, כגון היכולת לאתר מידע, להעריך את איכותו ולבקר אותו, והיכולת לפעול באופן יעיל בסביבות המחייבות עיבוד מהיר של נפחי מידע גדולים (אבידב-אונגר ועמיר, 2020). כל אלה מחייבים את הלומד להפוך לעצמאי יותר ולפתח חוסן אורייני.

כדי להתמודד עם האתגרים שצוינו לעיל, יש חשיבות רבה בפיתוח מקצועי של מורים המדגיש את השילוב של מיומנויות אוריינות לשונית בתחומי ההוראה שלהם לצד מיומנויות של הכוונה עצמית בלמידה (Dignath & Veenman, 2021). משמעות הדבר שחשוב להשקיע בפיתוח מקצועי של מורים לא רק בתחומי השפה אלא בכל תחומי הדעת, שכן האוריינות מוטמעת בכל תחום (לוי והרפז, 2022; עמיר, 2019). כמו כן חשוב ליצור שפה משותפת ותרבות בית-ספרית בהקשר של חוסן אורייני, שיסייעו להעברת המיומנויות בין תחומי הדעת השונים (עמיר, 2019).

רצוי לבחון במחקרי המשך את ההבדלים בין מורים לשפת אם לבין מורים המלמדים תחומי דעת אחרים, כדי שאפשר יהיה לזהות במדויק מהם הצרכים של מורים בכל תחום דעת כפי שמומלץ בספרות המחקרית (ראו למשל: לבנת וכהן סייג, 2011). נושא נוסף שחשוב לבחון בהקשר עמדות מורים לגבי חוסן אורייני הוא תחושת המסוגלות העצמית של המורים לקדם את החוסן האורייני של תלמידיהם: המסוגלות העצמית של מורים הינה גורם חשוב ביותר המשפיע על יכולות ההוראה שלהם (נדל-קריץ ושות', 2018). כמו כן יהיה מעניין לבחון תוכניות התערבות העוסקות בפיתוח מקצועי של מורים סביב הציר של בניית חוסן אורייני והשפעתן על המורים ועל התלמידים. בהיבט גלובלי, מומלץ לבחון את עמדות המורים במדינות אחרות ולהשוותן לעמדות שהתקבלו בישראל.

בהיבט תפיסת המורים את החוסן האורייני של תלמידיהם, המחקר לא בדק את מידת החוסן האורייני של תלמידים בפועל אלא רק את תפיסות מוריהם. במחקר המשך רצוי לבחון מהי מידת החוסן האורייני של תלמידים הן בפועל והן מנקודת המבט שלהם ולהשוותם לתפיסות המורים.

## מקורות

אבידב-אונגר, א' ועמיר, ע' (2020). מה מעכב את שילוב הטכנולוגיה בהוראה? המקרה של הוראת שפת אם - משמעויות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מורים. דפים, 73, 143-163.

אייזנברג, א' וזליבנסקי אדן, ע' (2019). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

<https://www.idi.org.il/media/13079/adapting-israel-s-education-system-for-the-challenges-of-the-21st-centur.pdf>

בן-סימון, ע' (2011). מערכי הערכה והישגים באוריינות לשונית בחטיבות הביניים. נייר עבודה, היזמה למחקר יישומי בחינוך, המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23074.pdf>

בן צבי, ג' ופרימור, ל'. (2011). הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, היזמה למחקר יישומי בחינוך.

<http://education.academy.ac.il>

ברוש, ש' (1993). אוריינות חדשה – לקט מאמרים (עמ' 1–5). מט"ח.

טל מישר, ח' (2017). קול המון כקול שדי: עמדות מורים כלפי שימוש בוויקיפדיה. דפים, 64, 114–140.

לבנת, ז' וכהן סייג, א' (2011). שפת המקצועות: ידע לשוני וביטוי במקצועות לימוד שונים בחטיבת הביניים. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

לוי, צ' והרפז, ד' (2022). השפה המשותפת היא סוג של מסגרת שגם המורה וגם התלמיד יודע למה לצפות – על שינוי פדגוגי-ארגוני בבית הספר התיכון. חלקת לשון, 54, 156–182.

מיכאל, א' ואלקלעי, א' (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני המתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי: היבט רב-תרבותי. בתוך: א' שץ-אפנהיימר, ד' משכית, ושי זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 237–266). משרד החינוך ומכון מופ"ת.

משרד החינוך (2020). מיומנויות דמות הבוגר 2030. משרד החינוך.

[https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/MadaTechnologya/yesodi/bo ger2030.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologya/yesodi/bo ger2030.pdf)

משרד החינוך (2022). התחדשות הלמידה – לימודי המח"ר.

[https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/Hitchadshuthalemidat/main\\_learning\\_hebrew.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Hitchadshuthalemidat/main_learning_hebrew.pdf)

נדל-קריץ, נ', אהרוני, נ' ושינפלד, מ' (2018). תפיסת המסוגלות העצמית של אוריינות מידע בקרב מורים. בתוך י' עשת-אלקלאי, א' בלאו, א' כספי, נ', גרי, י' קלמן ושי אתגר (עורכים), ספר הכנס הארבעה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 67–73). האוניברסיטה הפתוחה.

עזר, ח' (2002). כתיבה והוראה – גישה תהליכית. בתוך: א' ווהל (עורך), קריאה – תיאוריה מעשה: לומדים ומלמדים אוריינות (10). האוניברסיטה הפתוחה.

עזר, ח', שגיא, ר' והרפז, ד' (2020). כתיבה בעידן הדיגיטלי – תפיסות מתבגרים ומורים בבתי ספר תיכוניים. חלקת לשון, 53, 153–177.

עמיר, ע' (2019). שלהב"ת – שילוב מיומנויות הבנה והבעה בתחומי דעת – עקרונות מרכזיים. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

פלאואר, ל. והייז, ג' (1993). תיאוריית התהליך הקוגניטיבי של הכתיבה. בתוך ש' ברוש (עורכת), אוריינות חדשה – לקט מאמרים (עמ' 17–34). מט"ח.

Amin, J. N. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 40-45. <https://doi.org/10.25215/0303.101>

- Amir, A., Atkin, H., & Rijlaarsdam, G. (2021). The case of 'Yummy Yummy'-a replication of an intervention program. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21 (Running issue). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.16>
- Ananiadou, K., & Magdolean, C. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41. *OECD Publishing (NJI)*.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Binkley, M., Erstad, O. Herman, J. Raizen, S. Ripley, Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2019). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 1–14). Elsevier. [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_002](https://doi.org/10.1163/9781849508216_002)
- Brandt, D. (2014). *The rise of writing: redefining mass literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2012). Observational learning in argumentative writing. In M. Torrance, D. Alamargot, M. Castello, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky, & L. van Waes (Eds.), *Learning to write effectively: Current trends in European research* (pp. 123-126). [https://doi.org/10.1163/9781780529295\\_027](https://doi.org/10.1163/9781780529295_027)
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dignath-van Ewijk, C. & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

- Eshet, Y. (2012). Thinking in the digital era: a revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9(2), 267-276. <https://doi.org/10.28945/1621>
- Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2017). Design principles for teaching effective writing: An introduction. In *Design principles for teaching effective writing* (pp. 3-12). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004270480\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004270480_002)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2015). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 24, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.001>
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2)
- Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Online K-12 teachers' perceptions and practices of supporting self-regulated learning. *Journal of Educational Computing Research*, 55(8), 1129-1153. <https://doi.org/10.1177/0735633117699231>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heaysman, O., & Kramarski, B. (2021, May). Supporting teachers' SRL beliefs and practices with immersive learning environments: Evidence from a unique simulations-based program. In *2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN)* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.23919/iLRN52045.2021.9459418>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning*, 10(1), 119-149. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9131-1>

- MacArthur, C. A. (2017). Thoughts on what makes strategy instruction work and how it can be enhanced and extended. In *Design principles for teaching effective writing* (pp. 235-252). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004270480\\_011](https://doi.org/10.1163/9789004270480_011)
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203810033>
- Mo, J. (2019). How does PISA define and measure reading literacy?.
- Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7(1), 1720946. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1720946>
- OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019b). PISA 2018 Reading Framework, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>
- OECD (2021). 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). The impact of digital tools on writing and how writing is taught in schools. *National Writing Project Student Report*. Pew Research Center, Internet, Science and Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448. <https://doi.org/10.1017/s0305000902005111>
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 35(5), 40-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>
- Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820094>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). *UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*.
- Vandavelde, S., Van Keer, H., & De Wever, B. (2011). Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 419–425. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.006>
- Veenman, M. V., & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction, 14*(6), 621-640. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.004>
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Ngurah, D. I. G. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research, 99*, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>
- Zepeda, C. D., Hlutkowsky, C. O., Partika, A. C., & Nokes-Malach, T. J. (2019). Identifying teachers' supports of metacognition through classroom talk and its relation to growth in conceptual learning. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 522. <https://doi.org/10.1037/edu0000300>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Journal of Psychology, 215*(3), 157. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>