המאפיינים וההתפתחות של התוכנית "קריאה לשם הבנה"[1]

ג'ינה סרווטי, אוניברסיטת מישיגן

המאמר מסכם עשרות מחקרים מהשנים 2011–2019 על תוכנית לשיפור הבנת הנקרא בקרב ילדים ששמה "קריאה לשם הבנה" (Reading for Understanding; RfU).[2] התוכנית מבוססת על המודל הרב־רכיבי בהבנת הנקרא שפיתח מכון ראנד (RAND)[3]. מודל זה בנוי משלושה רכיבים שמשתלבים בתהליך ההבנה: רכיב הקוראים – יכולת פיענוח, אוצר מילים, יכולות קוגניטיביות, ידע קודם ועוד; רכיב הטקסט – סוגה, אוצר מילים ומשלב, אורך ועוד; רכיב המשימה – שאלות על הרובד הגלוי והסמוי בטקסט, הסקת מסקנות, הבעה בכתב ועוד. הקוראים, הטקסט והמשימה מושפעים מההקשר החברתי-תרבותי שבו מתבצעת הקריאה.

להלן יוצגו מסקנות החוקרת מבדיקת היישום של התוכנית: התובנות המרכזיות הן שבכל שלב בלימודים (גן, יסודי, חטיבה, תיכון) יש לעבוד על מיומנויות קריאה שונות, ולעיתים הן נבנות זו על זו; קריאה שוטפת תלויה גם בידע קודם וברכיבים שאינם קשורים לטקסט; מיומנויות קריאה בשנות הלימודים הראשונות צריכות להיבחן כמקשה אחת; ויש צורך לחקור עוד את הקשר בין מיומנויות קוגניטיביות וסוג הטקסט לבין יכולת הקריאה.

1. **בכל שלב בלימודים יש לעבוד על מיומנויות אחרות**

החוקרת מציגה שתי מסקנות עיקריות: ראשית, המיומנויות והידע שנחוצים לפיתוח הבנת הנקרא והנשמע משתנים במהלך הלימודים, וגם המשקל היחסי שלהם משתנה. בגן וביסודי חשובות יותר מיומנויות לשוניות, קוגניטיביות והתנהגותיות; בגיל ההתבגרות גוברת חשיבותם של ידע עולם (world knowledge), אוצר מילים עשיר, אסטרטגיות הבנה והסקת מסקנות, לצד מיומנויות מותאמות לתחום הדעת (דיסציפלינה) שבו עוסק הקטע הנקרא או הנשמע.

שנית, רמת השליטה במיומנויות שפה בסיסיות[4] בילדות מנבאת את מידת ההצלחה בהבנת הנקרא והנשמע. מי שהפגין קשיי הבנה בביה"ס היסודי התקשה לפני כן במיומנויות האלה. לכן הדרך הטובה ביותר לפתח כישורי שפה היא בלמידתם כמיומנות אחת או כמקבץ מיומנויות הקשורות זו

[1] Gina N. Cervetti, "The Nature and Development of Reading for Understanding", P.D. Pearson et al. (eds.), *Reaping the Rewards of the Reading for Understanding Initiative*, Washington 2020, pp. 41-66

[2] התוכנית פועלת ברחבי ארה"ב מתחילת שנות האלפיים עד היום, בכל שכבות הגיל (מגן חובה ועד כיתה י"ב).

[3] להרחבה על המודל מומלץ לקרוא את המאמר "קריאה לשם הבנה: לקראת תוכנית מחקר ופיתוח בהבנת הנקרא".

[4] מיומנויות שפה בסיסיות - הכוונה למיומנויות אורתוגרפיות (הכרת האותיות וכתיבתן), פונולוגיות (הקשורות בתורת ההגה – הגייה וקריאה נכונות), מורפו־תחביריות (שליטה בנטיית השם והפועל ובהתאמתה לכללי התחביר) ולקסיקליות (אוצר מילים).

בזו. מחקרי RfU (Reading for Understanding) מתחו ביקורת על גישות הדוגלות ברכישת מיומנויות שפה בנפרד זו מזו.

לדברי החוקרת יש שני חסרונות עיקריים במחקרי RfU (שיכולים להיות רלוונטיים למערכת החינוך בישראל): האחד, חלק מהמדגמים לא שיקפו את המגוון האתני, הלשוני והכלכלי בארה"ב; ניתוח הפערים בין התלמידים היה אמור להתחשב יותר במגוון זה. השני, אף שהמחקרים מדגישים את הצורך בלימוד הוליסטי של מיומנויות ההבנה, הם אינם מבהירים מה מידת החשיבות של כל מיומנות בפיתוח הבנת הנקרא והנשמע.

2. **מה חשוב יותר: זיהוי מילים או קריאה שוטפת? ידע קודם או אוצר מילים?**

החוקרים בחנו את התוכנית "קריאה לשם הבנה" בהשוואה למודלים אחרים של הבנת הנקרא, ובראשם המודל הפשוט בקריאה (SVR). מודל זה מבסס את יכולת הבנת הנקרא על שליטה בשני גופי ידע: הפיענוח וההבנה הלשונית. כלומר היכולת לקרוא בדיוק ובשטף לצד היכולת להבין את השפה הדבורה – לשלוט ברכיבי הידע הלשוני (אוצר מילים, תחביר, ידע מורפולוגי וכו') ולהפגין ידע קודם. לפי מודל זה, קושי בשני גופי הידע הללו יכול לגרום לקשיים בהבנת הנקרא.[5] חרף הביקורת על המודלים האלה, שלפיה הגורמים המשפיעים על הבנת הנקרא אינם קיימים רק ברכיבי הטקסט, החוקרים הראו שהמודלים הוותיקים רלוונטיים לבירור תהליכי קריאה רבים.

SVR ומודלים דומים נמצאו תקפים בכמה מממצאי המחקרים החדשים. למשל: איכות שטף הקריאה היא כלי ניבוי חזק יותר ליכולת הבנת הנקרא בעתיד, בהשוואה למידת ההצלחה בקריאת מילים בודדות. כמו כן, כישורי שפה (שליטה באוצר מילים ובתחביר) משפיעים יותר על יכולת ההבנה ככל שמיומנויות הפיענוח של התלמיד מפותחות יותר. מנגד, החוקרים מתריעים שבביתות מוקדמות קשה להפריד בין קשיי פיענוח לקשיים במיומנויות אחרות של הבנת הנקרא. לכן יש צורך לפתח מדדים לבחינת תהליכים נוספים (קוגניטיביים, לשוניים ואישיותיים) הקשורים בהבנת הנקרא – נוסף על מדדים במודלים הישנים שמתמקדים בעיקר במשימות קריאה. זאת במטרה לזהות בשלב מוקדם מתקשים בהבנה חרף הצלחתם בחלק ממרכיביה, למשל קריאת מילים.

אחד התהליכים האלה הוא הצורך בידע מינימלי בנושא כלשהו כדי להבין טקסטים העוסקים בו. החוקרים זיהו כי מביתה ו, וביתר שאת בתיכון, נחלש תפקידו של אוצר המילים העשיר בפיתוח הבנת הנקרא – בעוד יכולת ההיסק והידע הקודם נהיים דומיננטיים יותר. אחד מצוותי המחקר זיהה סף ידע שהגדיר את חשיבות הידע הקודם להבנת הנקרא בטקסט חדש: תלמידים שעברו אותו הראו כי ככל שהוסיפו ידע מעבר לידע הבסיסי של הסף, רמת ההבנה שלהם עלתה. כמו כן התברר כי תלמידים

[5] ראו גם הרצאתה של פרופ' תמי קציר המסבירה בבהירות על המודל: https://youtu.be/t40r0_qAT6E?t=432

ניגשים לקריאת טקסטים בדרכים שונות, בהתאם לסוג הטקסט: טקסטים מסבירים, למשל, גורמים לתלמידים לקרוא לאט יותר. לכן, לפי חוקרי RfU, מודלים כמו SVR שמייחסים את הבנת הנקרא רק ליכולות הקורא מתעלמים מהשפעות פוטנציאליות חיצוניות (סוג הטקסט, הידע הקודם שהוא דורש) על פערים בין יכולות הקריאה של תלמידים.

3. מתי אפשר לבחון מיומנויות קריאה בנפרד זו מזו?

מחקרי RfU מראים שמיומנות השפה הדבורה יכולה להיבחן תחילה במקשה אחת, ועם ההתבגרות היא נחלקת לכמה תחומי ייצוג מובחנים (מילים, דקדוק ושיח). לכן הערכת כישורי השפה בעל־פה כנראה לא תוכל להבחין בכשלים ספציפיים של הילד, אך היא עשויה לאפשר זיהוי תלמידים שכישורי השפה שלהם מפותחים פחות מאלה של בני גילם. לצד זאת היו חילוקי דעות בין החוקרים בנוגע ליכולת להפריד בגיל צעיר היבטים שונים ברכישת שפה: אחת מקבוצות המחקר הציעה לבחון מביתה ג והלאה את יכולות הדקדוק, אוצר המילים והשיח של התלמידים בנפרד זו מזו. אולם מודל אחר שבחן תלמידים בביתה ד הראה כי אוצר מילים וידע מורפולוגי (בעיקר נטיית שמות ופעלים) נרכשים בדרך הטובה ביותר כשאין ביניהם הפרדה, לכן בחינתם בנפרד בגיל זה אינה יעילה.

מבחינת מיומנויות מורכבות, יכולת השפה האקדמית[6] היא המנבא החזק ביותר להבנה מעמיקה **(**deep comprehension**)** של התלמידים: הבנה הכוללת חשיבה מסדר גבוה, קביעת מדרג חשיבות לטקסט, עיבוד הנקרא וניתוחו. יכולת זו כוללת, כאמור, גם מיומנויות דיסציפלינריות. למשל הכללות בין־טקסטואליות על תֵמות ואפיון דמויות בלימודי ספרות, ובשיעורי היסטוריה – גיבוש עמדה על פרשנויות לאירועים שונים לפי מידת שלמותן ואיכות הראיות. לפי חלק ממחקרי RfU, מיומנויות הקשורות בשפה אקדמית מייצגות כבר בביתות ד–ו 12% מגורמי השונות ברמת הבנת הנקרא בין תלמידים. תלמידים בעלי שפה אקדמית מפותחת ניסו לתקן את כשלי ההבנה שלהם יותר מתלמידים בעלי שפה אקדמית דלה. לפיכך מודגש הצורך לשלב דרכי הערכה לפעולות הבנה מורכבות ומעמיקות (כמו הבנה בין־טקסטואלית) בבניית מודלים חדשים לבחינת הבנת הנקרא.

4. מיומנויות קוגניטיביות חשובות לקריאה

החוקרים מצאו שמיומנויות קוגניטיביות (קשב, זיכרון ומעקב אחר רצף הנחיות) תורמות להבנת הנקרא והנשמע כבר בגן. למשל, היכולת לסנן מידע לא רלוונטי תורמת לפיתוח הבנת הנשמע בביתה א ולפיתוח הבנת הנקרא בביתות היסודי. עוד מיומנויות רלוונטיות לפיתוח ההבנה הן שמירה ממושכת על קשב, התמקדות במטרות רלוונטיות למשימה וזיכרון עבודה (working memory).[7]

---

[6] יכולת השפה האקדמית - הכוונה לידע לשוני מתקדם הנשען על אוצר מילים עשיר (ומותאם לתחומי תוכן שונים) במשלב גבוה, יכולות היסק והשוואה, פיענוח מושגים מופשטים, הבנת הטקסט בלי צורך בהקשר ומרכיבים נוספים.

[7] זיכרון העבודה מאפשר לאגור מידע בזיכרון ולהפעילו בזמן קצר ומוגבל. מטרתו לאפשר לקוראים לשמור על מטרת הקריאה, לזכור פרטים חשובים מהטקסט כדי לחבר אותם לרעיון המרכזי, להסיק מסקנות ולזכור ידע קודם כדי לקשר

מביתה א ועד התיכון נמצא קשר בין יכולת הניטור של התלמידים (comprehension monitoring) בטקסט או בקטע מושמע ובין יכולתם להבינו. בירור המרכיבים המשפיעים על יכולת הניטור, (למשל איכות השפה האקדמית), עשוי למלא תפקיד חשוב בפיתוח יכולות ההבנה וכישורי השפה.

מחקרים בחנו גם את מיומנות הבקרה העצמית (self-regulation) בקרב תלמידים: כבר בביתה א נמצא קשר בין יכולת הבקרה העצמית, אוצר המילים והידע הקודם לבין מידת הבנת הנקרא. בביתות עם מורים שקיבלו הכשרה מקצועית על תהליכי קריאה ובקרה עצמית, ההוראה השפיעה יותר על התקדמות התלמידים. עם זאת, חלק מהחוקרים סבורים שתרומתן של מיומנויות כמו דיכוי מידע לא רלוונטי לשיפור ההבנה היא מזערית, לכן אין טעם לפתח כלי התערבות הבוחנים אותן. זאת בייחוד משום שאיננו יודעים במדויק איך בקרה עצמית תורמת ליכולת הבנה, ומה היחס בינה למרכיבים אחרים הקשורים בניהול הקשב של התלמיד.

כמו כן, היכולת להסיק מסקנות על מצבים ודמויות בטקסט מנבאת את מידת הבנת הנשמע כבר בגן, ומביתה ד גם את מידת הבנת הנקרא. נמצא כי תלמידים בעלי יכולת הבנה מוצלחת מיטיבים להשתמש בהיסקים מבוססי טקסט ותלויי ידע. הם אף שומרים בקריאתם על קוהרנטיות מקומית (זיהוי מאזכרים או קשר בין פסקאות) וכללית (קישור כל חלק בטקסט לתֵמה רחבה). לצד הצטיינותם בתהליכי היסק, קוראים מצטיינים הראו במהלך הקריאה תהליכי ויסות שהשפיעו על יכולת הקריאה. למשל, הם התאימו את אופן הקריאה לפי קושי הטקסט בקריאה חוזרת של קטעים קשים. זאת בשונה מקוראים חלשים שלא תמיד הצליחו להחליט היכן לעצור את הקריאה.

בתחום זה עלו שלוש מסקנות עיקריות: ראשית, תלמידים עשויים להתקשות יותר בהסקת מסקנות מטקסט מידעי לעומת טקסט סיפורי. שנית, חלק מהקשרים הלוגיים מאתגרים יותר לפיענוח מקשרים אחרים: למשל, הקשר בין משפטים המרוחקים זה מזה בטקסט קשה יותר להבנה מהקשר בין משפטים הקרובים זה לזה. שלישית, ידע קודם ואוצר מילים משפיעים גם על מהירותם של הסקת המסקנות וניטור ההבנה בטקסט. עם זאת, עדיין אי אפשר לחקור יכולת היסק מקומית (שקשורה לטקסט ספציפי) בנפרד מיכולת היסק כללית.

5. **מה הקשר בין סוג הטקסט ליכולת ההבנה?**

כמה ממצאים הועלו בתחום זה: תלמידי ז–יב התקשו יותר בהבנת טקסטים מידעיים לעומת טקסטים סיפוריים; בגילים האלה, אוצר מילים וידע קודם היו משמעותיים לאפיון מידת ההבנה יותר מיכולת קריאת מילים, שטף קריאה וזיכרון עבודה. לא תמיד ברור לתלמידים איך לפענח סוגה ספציפית,

---

אותו למידע העולה מהטקסט. מחקרי RfU מצאו קשר בין זיכרון עבודה מילולי חלש לקשיים בחיבור בין פרטים בטקסט ויכולת להסיק מסקנות. בקרב קוראים מתקשים בביתות ז–יב, זיכרון העבודה ניבא את יכולת ההבנה אצל תלמידים בעלי היפראקטיביות נמוכה עד בינונית, אך לא אצל בעלי היפראקטיביות גבוהה.

והדבר ניכר בקרב תלמידים בעלי הבנה כללית לקויה (למשל, כשהם נדרשים לפענח טקסט מידעי). ידע־סוגה משפיע על איכות הבנת הטקסט כבר בביתה א – למשל הכרת תכונות של סיפור.

כל הממצאים האלה הופיעו במחקרים קודמים, ועדיין הסיבה להם אינה ברורה. ייתכן שתלמידים מיטיבים להכיר את התכונות של סוגות עלילתיות ואת המבנים שלהן מחוץ לבית הספר, והדבר מקל עליהם בלימודים. להבדיל, ייתכן שהם בקיאים פחות בנושאים ובשפה המאפיינים טקסטים מידעיים לעיתים קרובות.

6. **אילו מסקנות דורשות פיתוח נוסף, ומה כדאי ליישם בביתה?**

מחקרי RfU היו מחקרים בסיסיים, לכן דרושים מחקרי התערבות נוספים כדי לפתח המלצות מדויקות יותר על לימוד הבנת הנקרא ועל הערכתה. כמו כן, אף שהמחקרים זיהו מנבאים ומתאמים אמינים של הבנת הנקרא והנשמע, הם לא הצליחו לפענח את החשיבות היחסית של כל אלמנט בפיתוח יכולת ההבנה. למרות זאת אפשר להסיק מהם מסקנות נוספות מלבד השתיים שצוינו בתחילת הסקירה:

- יש מגוון רחב של מיומנויות וסוגי ידע הקשורים בפיתוח הבנת הנקרא: הם מקבילים זה לזה ומתפתחים יחד. המודל הפשוט (SVR) נחשב מהימן בהצגת מערך המיומנויות הנדרש לשנות הלימוד המוקדמות, אך אינו מספיק לפיתוח התערבויות בהכוונתה של הבנת הנקרא בביתות המתקדמות.
- אף שבישורי שפה הקשורים להבנת הנקרא כוללים כמה תחומים נפרדים (דקדוק, אוצר מילים, מיומנויות שיח), קשה להבחין ביניהם בגיל הגן ובביתות הנמוכות. לכן אולי כדאי ללמד אותן יחד בתחילת הלימודים: דקדוק ואוצר מילים יילמדו במקשה אחת. גם פיתוח שפה עשירה בשלב מוקדם בלימודים הוא יסוד חשוב להבנת הנקרא.
- בהתאם לכך יש לפתח דרכים נוספות לעידוד הרחבת הידע הכללי ואוצר המילים. בהרחבת אוצר המילים משתפרות לעיתים גם המיומנויות המורפולוגיות. ייתכן גם שידע עשיר עשוי להביא לשליפת מידע יעילה יותר ולהקל את הסקת המסקנות הדרושה להבנת הטקסט. עם זאת, הזיקה בין הידע הקודם ליכולות קוגניטיביות עדיין אינה ברורה.
- מאחר שהבנת הנקרא והנשמע קשורות במיומנויות קוגניטיביות, אולי עדיף לטפל בקשיים קוגניטיביים מסוימים – כמו בעיות קשב – במסגרת ההתערבות הכללית בהבנת הנקרא. לעיתים הבנה לקויה עשויה להיות כרוכה בקושי לשמור על תשומת לב מתמשכת בקריאה. לחלק מהמיומנויות, כמו שליטה בקשב וויסות עצמי, יש תרומה מעטה להבנת הנקרא. לאחרות, בהן ניטור מידע והסקת מסקנות, יש תפקיד חשוב יותר.

- במחקרים מעטים נמצא קשר משמעותי בין סביבת הלמידה ובין כישורי התלמידים והתפתחותם האוריינית. יש להעמיק את בדיקת ההשפעה של חוויות החיים ושל הרקע החברתי־תרבותי על פיתוח יכולת ההבנה.