

מה יש פה להבין? על תפיסת פרחי הוראה את תהליך הבנת הנקרא

אורית גילור, אשרת גזל, שרה זדונאיסקי ארליך, אריאלה דניאל הלווינג

תקציר

הוראת הבנת הנקרא נשענת בין היתר על תפיסת המורה את תהליך הבנת הנקרא. תפיסה זו מתגבשת במהלך החיים וכן במהלך הלימודים האקדמיים בתוכניות להכשרת מורים בחינוך המיוחד, הכוללות הכשרה ישירה בתחום הזה. מתוך הנחה זו, המחקר שלפניכם ביקש לברר באילו תפיסות על אודות תהליך הבנת הנקרא מחזיקים פרחי הוראה המתמחים בחינוך המיוחד בשלבים הראשונים להכשרתם (פרחי הוראה צעירים), ובאילו תפיסות מחזיקים פרחי הוראה לקראת סוף מסלול ההכשרה שלהם (פרחי הוראה בוגרים). לשם כך נערך מחקר איכותני שבמסגרתו נשאלו פרחי הוראה צעירים ובוגרים ממסלול ההכשרה לחינוך מיוחד על הבנת הנקרא שלהם, על הבנת הנקרא של תלמידים מתקשים ועל הוראת הבנת הנקרא. הממצאים מראים שפרחי הוראה רואים בהבנת הנקרא משימה קשה ומאתגרת ותהליך הכולל כמה רכיבים שהקשר ביניהם לעיתים אינו בהיר. כמו כן, נמצאו הבדלים בין פרחי הוראה צעירים לבוגרים המצביעים על השתנות תפיסותיהם לאורך תהליך ההכשרה - מאמונות אינטואיטיביות לידע מוצהר ומובנה. הדיון עוסק בממצאי המחקר בזיקה לתאוריות מוכרות המתארות את תהליך הבנת הנקרא, וכן מובאות המלצות ליישום הממצאים בתוכניות להכשרת מורים והמלצות למחקר עתידי.

מילות מפתח: הבנת הנקרא, הכשרת מורים, תפיסות פרחי הוראה

מבוא

הבנת הנקרא נחשבת לאחד מעמודי התווך של תהליכי למידה. עם זאת, זהו תהליך שתלמידים רבים מתקשים בו, ולכן תוכניות להכשרת מורים ומחנכים, ובעיקר תוכניות להכשרת מורים להוראה בחינוך המיוחד, כוללות את התחום הזה בהכשרתן. פרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד לומדים תכנים שמטרתם להעניק להם ידע תאורטי בתחום תהליכי קריאה והבנת הנקרא, וכן כלים ואסטרטגיות לקידום של לומדים מתקשים. לשם כך הם נחשפים למודלים תאורטיים המתארים את ההתפתחות התקינה של הקריאה בקרב ילדים, לצד מודלים תאורטיים המתארים אפיונים של התפתחות לקויה של קריאה וקשיים אפשריים בהבנת הנקרא. בתום לימודיהם מצופה מפרחי ההוראה להבין את תהליך הבנת הנקרא על כל רבדיו, לזהות חוזקות וכשלים בתהליך זה אצל הלומד או הלומדת ולתת להם מענה מותאם. ציפיות אלה מפרחי ההוראה

קיימות אף שתהליך הבנת הנקרא הוא תהליך בלתי נראה המערב תחומים רבים: קוגניטיביים, לשוניים, רגשיים והתנהגותיים, ומתרחש בהקשר חברתי-תרבותי, כלומר הוא אינו מתרחש בגבולות ברורים, ואפשר להתרשם מתוצריו בלבד (Fletcher, 2006).

הכנת פרחי הוראה לתפקידם היא אתגר הניצב בפני התוכניות להכשרת מורים. האתגר בתחום זה כפול: האתגר הראשון הוא להעשיר את הידע בדבר מורכבות תהליך הבנת הנקרא, שכן הידע של המורה בהבנת הנקרא עשוי ליצור שינוי בהישגי הלומדים (Santa et al., 2000). האתגר השני הוא הצורך להתמודד עם תפיסות קודמות של פרחי ההוראה. לפרחי ההוראה המתחילים את הכשרתם תפיסות מוקדמות מגוונות בנוגע להבנת הנקרא והוראתה. כדרך של תפיסות, הן מכוונות את פרחי ההוראה בהמשך דרכם ומשפיעות על התנהגותם המקצועית (Seymour & Osana, 2003).

לנוכח האתגר הזה בהכשרת מורים, מטרתנו העיקרית במחקר שערכנו הייתה לבחון כיצד פרחי ההוראה, הצעירים והבוגרים, במסלול ההכשרה לחינוך המיוחד תופסים את תהליך הבנת הנקרא. הבנת התפיסות האלה עשויה לשפוך אור על תחום ההכשרה כפי שהוא מקובל כיום, וכן להציע דגשים נוספים או חדשים היכולים לתרום להכנתם של פרחי ההוראה לעבודתם בשדה החינוכי.

תהליכים בהבנת הנקרא

הבנת הנקרא היא תהליך שמטרתו להפיק משמעות מטקסט, והיא נעה בין שלושה מוקדים: הקורא או הקוראת, הטקסט ופעילות הקריאה (RAND, 2002). תהליך זה הוא חלק מהכישורים האורייניים המתפתחים לאורך חייו של האדם ומשפיעים השפעה ישירה על רמת הנגישות להשכלה (מברך, 2011) ועל אפשרויות התעסוקה בעתיד (Olson, 1994). כישורי הבנת הנקרא מתפתחים בעקבות מגוון התנסויות אורייניות של הפרט בחייו בכלל ובמערכת החינוך בפרט. אדם המצטיין באוריינות לשונית גבוהה הוא אדם המסוגל לנוע במיומנות ובגמישות בין אופנויות השפה למיניהן, להתאים את עצמו למגוון סוגי שיח ולהתאים את המשלב הלשוני שלו למצבים משתנים ולתפקודים תקשורתיים מגוונים (בלום-קולקה, 2008; Ravid & Tolchinsky, 2002). על כן חשוב שמורים יכירו את המנגנונים ואת הכישורים העומדים בבסיס היכולות האורייניות המתפתחות בשנות הלימודים בבית הספר בכלל, ואת היכולות האורייניות הקשורות להבנת הנקרא בפרט.

הספרות מציעה כמה מודלים המסבירים את התהליכים העומדים בבסיס הבנת הטקסט הכתוב. יש מודלים המייצגים גישה פשוטה לקריאה (simple view of reading), ולפיהם בהבנת הנקרא קיימים שני רכיבים: קידוד והבנת הנשמע (Hoover & Gough, 1990). יש מודלים המתארים את תהליך הבנת הנקרא כתהליך רב-רכיבי, דהיינו מורכב מכמה רכיבים שיש ביניהם אינטראקציה, והקוראת או הקורא נדרשים להם בעת ובעונה אחת. מרבית המודלים הרב-רכיביים מציינים בין הרכיבים את הידע הלשוני, הידע התוכני, התהליכים הקוגניטיביים

המורכבים, ואף את הרקע של הקורא או הקוראת ואת ידע העולם שלהם (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). מודלים אחרים, בעלי אוריינטציה אקולוגית, מדגישים את תרומת רכיבי ההקשר (התרבותי, החברתי ועוד) לשונות ביכולת הבנת הנקרא. על פיהם מתקיים "משא ומתן" תמידי בין הקורא, הטקסט וההקשר. כלומר תהליך ההבנה מושפע מהזמן, מהמקום, ממטרת הקריאה, מהמוטיבציה של הקורא ומהתנסותו הקודמת בקריאה (Duke & Pearson, 2002). החוקרים תמימי דעים שהבנת הנקרא היא תהליך שמעורבת בו חשיבה דינמית ומתמשכת שהיא הרבה יותר מסדרה של מיומנויות (prepackaged skills) (Smith, 2010). פרפטי וסטפורה (Perfetti & Stafura, 2014) מוסיפים כי לאחר שני עשורים של מחקר בתחום הבנת הנקרא פותחו בעיקר מודלים לתיאור כישורים מסוימים, כמו מודלים המתארים את רכיבת פענוח הקריאה ותאוריות של הבנת הנקרא ברמות שונות (הבנת משפט, הבנת טקסט). אולם לטענת החוקרים האלה, בהבנת הנקרא מעורבים רכיבים רבים מאוד, ולכן אי אפשר לתאר אותה בעזרת תאוריה יחידה. כמו כן הם טוענים כי בתהליכי הבנת הנקרא כרוכות סוגיות שיש בעניינן השקפות שונות שעדיין קשה להכריע ביניהן, ורק מחקר ניסויי מבוקר יוכל לעשות זאת. אחת הסוגיות קשורה בקוראים מתקשים - כשל בהבנת הנקרא יכול לנבוע מהיעדר מקורות ידע מסוימים המשרתים את תהליכי העיבוד בזמן הקריאה, והיעדר הידע עלול לפגוע בתהליך ההבנה. לחלופין, ייתכן שהכשל הוא בתהליכי העיבוד עצמם (ולא במקורות הידע), והוא שגורם לקושי בהבנת הנקרא. פרפטי וסטפורה (שם) מדגימים את היעדר הבהירות בכיווניות: כאשר קורא אינו מצליח להסיק מסקנות מקריאת טקסט, האם הקושי נעוץ בתהליך ההסקה עצמו או נובע מהיעדר הידע הנדרש כדי להסיק מסקנה? סוגיה לא פתורה נוספת שהחוקרים מעלים היא סוגיית משקלו של כל רכיב (מקור ידע או תהליך עיבוד) בתהליך ההבנה. הקושי בפתרון הסוגיות האלה מבהיר את מורכבות התחום ואת מורכבות המחקר בתחום, ומכאן אפשר לצפות שגם לפרחי הוראה יהיה קשה להבין ולהגדיר את הרכיבים ואת תהליכי העיבוד המעורבים בתהליכי הבנת הנקרא. הם יתקשו לבודד אותם ולהצביע על אופי הזיקה ביניהם וגם על המשקל שניתן לכל אחד מהם.

הכשרת מורים להוראת הבנת הנקרא

הוראת הבנת הנקרא דורשת מהמורים היכרות עם מבנה השפה על כל רבדיה, ידע מטא-לשוני, היכרות של מגוון סוגות, הבנה מלאה של התהליכים המעורבים בקריאה, הכרת אסטרטגיות מקדמות הבנה והבנת הקשיים העלולים להתעורר במהלך הלמידה (Snow, Burns, & Griffin, 2007; Snow, Griffin, & Burns, 1998). הספרות המחקרית מציעה, כאמור, מודלים המנסים להסביר את תהליך הבנת הנקרא ואף להתחקות אחר הקשיים בהבנת הנקרא הן של תלמידים בחינוך הרגיל (למשל Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Oakhill & Yuill, 1996; Yeari, 1996) והן של תלמידים במסגרות החינוך המיוחד (למשל Oudega, & van den Broek, in press; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Ricketts, Jones, Happé, & Charman,

2013; Shaywitz & Shaywitz, 2008; Vermeulen, van Bon, Schreuder, Knoors, & Snik, 2007). אולם מעט מחקרים עוסקים בהכשרת מורים להוראת הבנת הנקרא. מחקרים הראו כי מורים טובים להבנת הנקרא הם מורים המסוגלים ליישם דרכי הוראה מבוססות מחקר, וכן לזהות קוראים מתקשים ולהתאים את ההוראה לצורכיהם (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Snow, Griffin, & Burns, 2007; RAND, 2002). במחקר שערך קלינגר ועמיתותיה (Klingner, Urbach, Golos, Brownell, & Menon, 2010) דווח על הימנעות של מורים מהוראת הבנת הנקרא או על קושי שלהם לעסוק בתחום. במחקר שלהן הן ערכו כ-120 תצפיות על מורים ומורות בשיעורי קריאה המיועדים ללומדים מתקשים. הם מצאו שרק ב-81 מהמקרים עסקו המורים בהוראת הבנת הנקרא, ושהאסטרטגיות השכיחות ביותר שנצפו היו ניבוי ושאלת שאלות ישירות של המורה על רבדים שטחיים של הטקסט. רק בשבעה מקרים עסקו המורות בהוראת אסטרטגיות כגון עידוד חשיבה מטא-קוגניטיבית ונקיטת צעדים במקרה של כשל בהבנה. כמעט שלא נצפה שימוש בתיווך להעלאת מודעות הקוראים להתנהגויות העצמיות שלהם במהלך הקריאה, כגון עידוד לשימוש באסטרטגיות קריאה ובקרת הבנה של הנקרא, אף על פי שבמהלך התצפיות היו הזדמנויות להוראת אסטרטגיות שונות. ממצאים אלו מפתיעים על רקע הידע הרב שנצבר בדבר חשיבות הקניית אסטרטגיות בהבנת הנקרא. משום כך החוקרות טוענות כי יש לנתב את המחקר העתידי לעריכת ראיונות ולאיסוף מידע כדי לחקור את הידע, את האמונות ואת התפיסות של מורים העוסקים בהבנת הנקרא, ולנסות להבין מדוע נמצא עיסוק מועט בטיפוח תהליכים ברמה גבוהה בהבנת הנקרא בקרב לומדים מתקשים.

הידע, האמונות והתפיסות מובילים לבניית הייצוג המנטלי על אודות הגיונות תחום הדעת. ייצוג מודע ומאורגן של הידע הכרחי בהוראת הבנת הנקרא, והוא מאפשר את מידת האוטונומיות והגמישות הנדרשת מהמורה. בניית ייצוג הידע מתרחשת בין המורה לבין עצמו. בפעולה זו המורה אינו עוסק בדרך ההוראה של הידע, אלא מברר את מהותו ואת הקשריו. על כן בניית ייצוג הידע קודמת לעבודת ההוראה (אזולאי, 2015). באחד המחקרים (de Jager, 2002; Reezigt, & Creemers, 2002) נמצא כי מורים מנוסים שהראו נכונות ללמוד דרכי הוראה חדשות, הצליחו לשנות את דרך ההוראה שלהם, אך לא הצליחו ליישם את כל מאפייני שיטת ההוראה שלמדו. מסקנתם של החוקרים הייתה כי מורים הרוצים לאמץ דרך הוראה חדשה יצטרכו תמיד להתמודד עם בעיות יישום. יישום שיטות ההוראה קשה הן משום שהוא מושתת על תפיסות קודמות, והן משום שבניית ייצוג תחום הדעת היא תהליך מתמשך.

חוקרים העוסקים בחקר חשיבת מורים ופרחי הוראה טוענים כי פרחי הוראה מחזיקים בתפיסות מוקדמות ואינטואיטיביות ובמודלים שכליים על למידה והוראה (Patrick & Pintrich, 2001). תפיסות אלו מתבססות על ניסיונם האישי בהיותם תלמידים, והן המכוונות את ההוראה שלהם כאשר הם הופכים למורים בפועל (Patrick & Pintrich, 2001; Strauss & Shilony, 1994). כמו בלמידה בכלל, גם בלמידת הבנת הנקרא פרחי ההוראה מביאים ללמידה את ניסיונם, את תפיסותיהם, את אמונותיהם, ידע קודם, מוטיבציה ואוריינטציה להשגת

המטרה (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978). ידע אינטואיטיבי זה של המורים, העומד בבסיס הוראתם, הוא ידע סמוי, והוא משתמע מתוך פעולותיהם (וינברגר וזוהר, 2005). כאשר בוחנים את תפיסות פרחי ההוראה כלפי למידה בכלל מגלים כי הן משתנות במהלך ההכשרה האקדמית, ונצפה מעבר מאמונות אינטואיטיביות לתפיסות בהירות יותר המתאימות לתאוריות קונסטרוקטיביסטיות. השפה והמונחים שפרחי ההוראה משתמשים בהם נעשים מורכבים יותר ומעידים על שינוי בנקודת מבטם על למידה. עם זאת, תפיסות אלו אינן מחליפות את תפיסותיהם המוקדמות, אלא מתקיימות לצידן, ונראה כי יצירת שינוי בתפיסותיהם של פרחי הוראה היא משימה קשה (Patrick & Pintrich, 2001). על כן בהכשרת המורים יש לשים לב לידע האינטואיטיבי ולהבנות ידע חדש, לצד התהוות תפיסות מובנות התורמות להוראה יעילה. כהן (1996) מדגיש את האימון ביישום הוראת הבנת הנקרא. לדבריו יש להקנות לפרחי הוראה את מהותם של רכיבי תהליך הבנת הנקרא ולאמן אותם בטיפוח רכיבים אלו אצל הלומדים. ההנחה העומדת בבסיס דבריו של כהן קשורה לפן נוסף, והוא חוסר המודעות של פרחי ההוראה באשר ליכולותיהם האורייניות. חשיפת תפיסתם של פרחי ההוראה את הבנת הנקרא כתחום תוכן ותפיסתם את הוראת התחום תתרום להכשרתם (Strike & Posner, 1992).

נראה אפוא כי למרות המחקר הענף בתחום הבנת הנקרא, ספרי ההדרכה למורים בנושא (כמו Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 1996) וכן המחקר המועט על אודות דרכי ההוראה של מורים, טרם התבררה שאלת האמונות והתפיסות של פרחי הוראה הממוקדות בהבנת הנקרא ובהוראתה בחינוך המיוחד. שאלה זו מתחדדת לנוכח ההבנה שתהליך ההכשרה של פרחי הוראה מושפע מידע אינטואיטיבי, מאמונות קודמות שאינן נעלמות (Raths, 2001) ומחוויות הקריאה הקודמות שלהם (Barnyak & Paquette, 2010). כמו כן השאלה מתבהרת לנוכח ההבנה שהאמונות והתפיסות משפיעות על תהליך הלמידה וגם על תהליך ההוראה (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978).

המחקר המתואר כאן מתבסס על אמירותיהם של פרחי הוראה בעניין הבנת הנקרא והוראתה. חלק מהמשתתפים היו פרחי הוראה בתחילת תהליך הכשרתם וחלקם - בסופו. אפשר להניח כי התפיסות והאמונות של פרחי ההוראה הצעירים מבטאות תפיסה ראשונית ואינטואיטיבית יותר של תהליך הבנת הנקרא והוראתו, בהשוואה לפרחי ההוראה הבוגרים שכבר רכשו ידע וניסיון בלמידה האקדמית. אף על פי שקשה לאמץ הגדרה אחת ואחידה של תפיסות אינטואיטיביות בגלל ריבוי נקודות המבט התאורטיות בתחום, יש המגדירים תפיסות אינטואיטיביות כ"ידע או מבני ידע שאינם זמינים בהכרח להתבוננות מודעת, ובכל זאת מקלים או מגבילים ביצוע מטלה" (Torff & Sternberg, 2001, p. 7, התרגום: כותבות המאמר). ה"מטלה" במקרה הזה אינה רק הגדרת תהליך הבנת הנקרא אלא גם הוראתו. מכאן שאנו מצפות למצוא הבדל בין פרחי הוראה צעירים לבוגרים בהמשגות ובאמונות. תפיסות אינטואיטיביות וגם תפיסות מבוססות ידע מגבשות את הייצוגים המנטליים בקרב מורים ופרחי הוראה ועשויות לתרום להבנה, לאפשר קבלת החלטות ולסייע בהתמודדות עם אתגרים ועם ביצוע מטלות (Strauss, 1993), ובמקרה

הזה - עם האתגר של הוראת הבנת הנקרא ללומדים מתקשים. במחקר זה ניסינו לברר אם ייצוגים מנטליים אלו אכן משתנים במהלך ההכשרה האקדמית להוראה בחינוך המיוחד. המחקר מבקש אפוא להתחקות, בפעם הראשונה, אחר תפיסתם של פרחי הוראה את תהליך הבנת הנקרא, לבחון מה קורה לתפיסה זו במהלך לימודיהם בתוכנית הכשרה להוראה בחינוך המיוחד, ואף לברר אם פרחי ההוראה מבינים את תהליך הבנת הנקרא שהם עצמם מפעילים. שאלות אלו יסייעו להבין כיצד פרחי הוראה מבנים את ייצוג הידע בהבנת הנקרא במהלך הכשרתם להוראה.

שאלות המחקר

1. כיצד תופסים פרחי הוראה לחינוך מיוחד את תהליך הבנת הנקרא?
2. כיצד מבנים פרחי הוראה את ייצוג הידע בהבנת הנקרא במהלך הכשרתם להוראה בחינוך המיוחד: מהי תפיסתם בתחילת לימודיהם ("פרחי הוראה צעירים") ומהי תפיסתם בסיום לימודיהם ("פרחי הוראה בוגרים"), טרם תחילת עבודתם במערכת החינוך?

מתודולוגיה

במחקר זה השתתפו 114 פרחי הוראה ממכללות להכשרת מורים במסלול לחינוך מיוחד: 74 מהם פרחי הוראה בוגרים, בתום השנה השלישית של הכשרתם, ו-40 פרחי הוראה צעירים, בתום שנת הכשרתם הראשונה. כל פרחי ההוראה הבוגרים למדו קורסים בתחום האוריינות: על רכישת השפה הדבורה והכתובה, על כשלים ברכישת השפה הכתובה ועל דרכי הוראה ללומדים המתקשים ברכישת השפה הכתובה. כל פרחי ההוראה הצעירים למדו קורס אחד על רכישת שפה דבורה וקורס אחד על רכישת השפה הכתובה. כל המשתתפים והמשתתפות ענו על שאלון ובו חמש שאלות פתוחות שאפשרו להם לענות בהרחבה ולהדגים את דבריהם. שאלון זה עסק בהיבטים שונים של תפיסת הבנת הנקרא. כדי ללמוד על תפיסותיהם של פרחי ההוראה הבוגרים והצעירים את תחום הבנת הנקרא נותחו שלוש שאלות שעסקו בהערכה עצמית של הבנת הנקרא, באפיון קשייהם של לומדים המתקשים בהבנת הנקרא וכן באפיון קשיים בהוראת הבנת הנקרא.

השאלות שנותחו מתוך השאלון הן:

1. מהם הקשיים של לומדים בהבנת הנקרא?
 2. מהם הקשיים בהוראת הבנת הנקרא?
 3. נסה/י לאפיין את הבנת הנקרא שלך.
- פרחי ההוראה מילאו את השאלון בשיעור האחרון של הקורסים העוסקים ברכישת שפה דבורה או כתובה, וכן בסוף סדנה מעשית להוראת השפה הכתובה. משתתפי המחקר קיבלו הסבר על מטרת המחקר והתבקשו למלא את השאלונים בידיעה שהם משתתפים במחקר, וכל הפרטים המזהים יישמרו לפי כללי החיסיון. כמו כן ניתן להם אישור לעזוב את החדר אם יבחרו שלא

להשתתף במחקר. כל פרחי ההוראה בחרו להשתתף במחקר מתוך רצון לתמוך בקידום הידע על הוראת פרחי הוראה ומורים את נושא הבנת הנקרא. המשתתפים מילאו את השאלון במשך כ-20 דקות. הם לא ציינו את שמם או כל פרט מזהה אחר, מלבד שנת הלימודים במכללה. הטפסים קובצו לפי שנת הוותק בהכשרה ולא לפי ההשתתפות בקורסים השונים, כדי למנוע מהחוקרות, שהיו גם המורות בכמה מהקורסים, לזהות את הסטודנטים שלהן.

עיבוד הנתונים נעשה בנייתוח איכותני של התשובות שהתקבלו. הממצאים נותחו ניתוח תמטי המתאים לניתוח נתונים מילוליים (Braun & Clarke, 2006), ומשתמשים בו במחקרים שכלי המחקר בהם הוא שאלון עם שאלות פתוחות (כגון, Williams, 2013; Gimbel & Mills, 2013; Nixon, Hennessy, Mahon, & Adams, 2016). כל אחת משלוש השאלות שנשאלו נותחה בנפרד (תפיסת פרחי ההוראה את עצמם בהקשר של הבנת הנקרא, תפיסתם את הלומד או הלומדת המתקשים ותפיסתם את תהליך ההוראה). לאחר מכן נערכה אינטגרציה תמטית, וכך אותרו נקודות דמיון, הבדלים וקשרים בין התשובות בכל השאלות. בדרך זו התאפשר להבין את תפיסותיהם של משתתפי המחקר בנוגע לתהליך הבנת הנקרא. כדי להעלות את מהימנות הממצאים כל אחת מהחוקרות ניתחה בנפרד את שלושת השלבים הראשונים של הניתוח התמטי (inter-rater reliability) (Braun & Clarke, 2006), ולאחר מכן הצליבו החוקרות את התמות שעלו מניתוח הנתונים ודנו בהן יחד כדי להגיע להסכמה על התמות המרכזיות המשקפות את תפיסותיהם של פרחי ההוראה.

ממצאים

בחלק זה נדון בשתי שאלות המחקר. תחילה נענה על השאלה בנוגע לתפיסתם של פרחי ההוראה את תהליך הבנת הנקרא, ולאחר מכן נענה על השאלה בנוגע להבניית הידע בתהליך ההכשרה להוראה, בעזרת השוואה בין פרחי הוראה צעירים לפרחי הוראה בוגרים.

1. תפיסת פרחי ההוראה את תהליך הבנת הנקרא

מניתוח תשובותיהם של פרחי ההוראה התגבשו חמש תמות המתארות את אפיוני תהליך הבנת הנקרא כפי שהם תופסים אותם. להלן יתוארו חמש התמות, והן יודגמו בעזרת ציטוטים מדברי פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר.

הבנת הנקרא - תהליך מורכב

פרחי הוראה רואים בהבנת הנקרא תהליך מורכב. מורכבות התהליך באה לידי ביטוי, לדעתם, במספר הרב של הרכיבים המעורבים בו. כאשר אפיינו את הבנת הנקרא העצמית שלהם ציינו פרחי ההוראה כמה רכיבים המעורבים בתהליך: "ראשית, אני מפעילה המון ניטור הבנה. לרוב איני משתמשת באסטרטגיות של ניבוי, שאילת שאלות, אך אני כן מעלה ידע קודם, בודקת מה הרעיון המרכזי, מה הכותב רצה להעביר, מה המסר?" פרחי ההוראה תיארו את הבנת הנקרא

שלהם בדרכים מגוונות. כל התיאורים כללו פירוט של רכיבים בתהליך הקריאה: "קריאה מעמיקה של הטקסט. מציאת קשרים לוגיים לצורך הבנה. ידע תחבירי רב, אוצר מילים עשיר". תפיסת המורכבות באה לידי ביטוי גם בציון הקשיים האפשריים ברכיבים השונים של תהליך הבנת הנקרא בקרב לומדים המתקשים בהבנת הנקרא, קרי תלמידיהם לעתיד. הרכיבים העיקריים שצוינו הם פענוח, ידע (תוכני, לשוני ומבני) ותהליכים קוגניטיביים גבוהים. על פי תפיסת פרחי ההוראה, קשיים ביישום אחד מהרכיבים האלה או בהפעלתו מעיבים על הצלחת תהליך הבנת הנקרא: "הבנת הנקרא זה נושא רחב שזה מקשה בהוראה". אחד ההיבטים שפרחי ההוראה ציינו הוא המורכבות בהערכת קשיי הלומד: "להבין במה הם מתקשים, באיזה שלב הם נתקלים", וזיהוי המקור לקשיים אלו: "לעיתים מתמקדים בתחום מסוים, שנראה לנו כמכשול על ההבנה, אך מגלים כי טעינו ועלינו לבדוק תחום אחר בכלל". היבט נוסף הוא המורכבות בארגון ההוראה: "ריבוי האסטרטגיות מקשה על ההוראה ויוצר בלבול ועומס". הם ציינו גם את הצורך לפרק את תהליך הבנת הנקרא לשם הוראתו ואת הקושי הכרוך בכך. עיקר הקושי, מבחינתם, הוא להפוך את הידע האינטואיטיבי שלהם למובנה ומפורש לשם הוראתו: "תהליך הבנת הנקרא הוא די אינטואיטיבי. כשאני קוראת, אני לא שמה לב לתהליכים שאני מבצעת בראשי, וכשאני נדרשת לפרק אותם על מנת ללמד, זה קשה". דהיינו, משתתפי המחקר דיברו על התפיסה האינטואיטיבית של הבנת הנקרא והביעו קושי להמשיג את הידע הדרוש לתהליך הזה.

אם כן, ההתייחסות של פרחי ההוראה לרכיבים השונים בתהליך הבנת הנקרא, הן שלהם בהיותם קוראים ומורים והן של תלמידיהם לעתיד, משקפת את תפיסתם שהבנת הנקרא היא תהליך מורכב.

הבנת הנקרא - תהליך קשה לרכישה

ניתוח ההיגדים של פרחי ההוראה העלה תמה נוספת, והיא תפיסתם שהבנת הנקרא היא תהליך קשה לרכישה. פרחי ההוראה ציינו גורמים מעכבים מגוונים העלולים להקשות את רכישת התהליך, בעיקר כאשר כתבו על תלמידיהם לעתיד.

לתפיסתם יש שלושה סוגים של קשיים הממוקדים בלומדים. משתתפים רבים ציינו את הקושי בפענוח הכתוב, כלומר קושי פונולוגי ואורתוגרפי: "פענוח המילה בזמן קריאה מקשה על הבנת הנקרא", קצב קריאה איטי והיעדר דיוק בקריאה: "לפי עניות דעתי, הקושי העיקרי של הלומדים בהבנת הנקרא הינו הקריאה עצמה. הכוונה שהם משקיעים המון משאבים כדי לקרוא נכון ומדויק, מה שמעכב אצלם את הבנת הטקסטים".

קושי נוסף שצוין הוא הקושי של הלומד או הלומדת להשתמש בידע הנדרש להבנת הנקרא. הידע הדרוש נרכש עם הגיל ועם החשיפה לשפה הכתובה. אפשר למיין את ההתייחסויות לידע הנדרש לארבעה סעיפים: (א) ידע שפתי דל - לקסיקלי ותחבירי - המעכב את הבנת הנקרא. פרחי ההוראה הצעירים ציינו בעיקר את היעדר הידע הלקסיקלי, ואילו הבוגרים הזכירו במידה מועטה גם רבדים נוספים של השפה, כמו ידע תחבירי (מבנה המשפט והפסקה). (ב) היעדר ידע

על מבני טקסטים, דהיינו ידע מטא-טקסטואלי. (ג) היעדר ידע תוכני - מרבית פרחי ההוראה הבוגרים ומעטים מפרחי ההוראה הצעירים ציינו את ידע העולם המצומצם של הלומד: "חוסר ברקע על הטקסט הנקרא". (ד) היעדר דרכי עבודה יעילות (קשיים בהבנת הוראות, אי-חזרה לטקסט, קשיים בכתבת תשובות מדויקות או בתרגום הידע משפה דבורה לשפה כתובה).

גורם מעכב נוסף קשור בהפעלת תהליכים קוגניטיביים גבוהים בקריאה. פרחי ההוראה תיארו קשיים ביישום מיומנויות קריאה: "איתור רעיון עיקרי בפסקה"; "קושי להוציא רעיונות מרכזיים" ועוד, וביישום אסטרטגיות מקדמות הבנה: "הקשיים של לומדים בהבנת הנקרא הם חוסר באסטרטגיות ויישומן". הוזכר בעיקר חוסר שימוש באסטרטגיה של ארגון מידע: "המון נתונים והצורך לעשות בהם סדר - מה חשוב ומה לא, הצפה מוחלטת שפשוט גורמת להם ללכת לאיבוד". הוזכר גם חוסר השימוש באסטרטגיית העלאת ידע קודם ובאסטרטגיית ניבוי. כמו כן פרחי ההוראה הזכירו את השימוש המועט, או את חוסר השימוש, בתהליך מטא-קוגניטיבי של ניטור הבנה. קושי זה מתבטא באי-הבנת מהות הקריאה ובהיעדר חיפוש מסר בכתוב: "ניטור הבנה - לעצור ולבדוק את עצמי האם הבנתי את שקראתי".

קושי אחר בתהליך הבנת הנקרא הוזכר בהקשר של הוראת הבנת הנקרא. צוינה הידיעה שהקניית הבנת הנקרא דורשת ידע ובקיאות בחומרי הוראה ובאסטרטגיות מקדמות הבנה: "יהיה קושי אם המורה אינה מבינה את השיטה אותה היא מלמדת לפרטי פרטים"; "יש קושי לתווך בין הרובד הגלוי לסמוי". כמו כן היו אמירות שלפיהן ההוראה אינה פשוטה בשל תהליך הרכישה הממושך והמאתגר של הבנת הנקרא: "זה לוקח זמן"; "זה סיזיפי".

כשהתבקשו לאפיין את הבנת הנקרא האישית שלהם כתבו המשתתפים אמירות המעידות על קושי ברכישת הבנת הנקרא: "הבנתי שבתור ילדה היה לי קשה בהבנת הנקרא ויצרתי לי אסטרטגיות כדי להתגבר על הקושי"; "בתיכון היה לי קשה בקריאת טקסטים מידעיים עקב חוסר בסיסי באסטרטגיות ארגון מידע"; "[...] וחשבתי לעצמי המון פעמים שאם מישהו היה מלמד אותי אסטרטגיות בשלב מוקדם יותר, הדברים היו הרבה יותר קלים". גם באמירות שהעידו על השתנות עם השנים הוזכר קושי ברכישת הבנת הנקרא (ראו להלן בסעיף על השתנות).

אם כן, הקשיים הרבים שציינו פרחי ההוראה בעניין הבנת הנקרא - שלהם ושל תלמידיהם לעתיד - והקשיים בהוראת הבנת הנקרא מעידים שהקניית הנושא נחשבת לתהליך שאינו מושג בקלות ומעורר קושי ללומדים ולמלמדים.

מעורבותם של תפקודים קוגניטיביים בתהליך הבנת הנקרא פרחי ההוראה רואים בהבנת הנקרא תהליך הדורש שימוש יעיל במנגנונים ובכישורים קוגניטיביים כלליים, לצד כישורים ייחודיים הדרושים להבנת השפה הכתובה. דהיינו, מעבר לרכיבים שהוזכרו עד כה והיו ייחודיים לקריאה, כגון פענוח, שימוש באסטרטגיות מקדמות הבנה ושימוש בידע קודם לשם הבנת הטקסט הכתוב, פרחי ההוראה הזכירו מנגנונים קוגניטיביים שאינם ייחודיים לקריאה, כגון זיכרון, ריכוז וקשב.

פרחי ההוראה הצעירים תיארו מנגנונים קוגניטיביים המעורבים בתהליך הבנת הנקרא האישי שלהם. הוזכרו יכולות ריכוז, זיכרון לטווח ארוך וזיכרון עבודה: "בקריאה מעמיקה אני צריכה לחזור על אותה שורה בעקבות קושי בריכוז וזיכרון"; "יש לי בעיה עם זיכרון לטווח קצר, קשה לי לזכור משפטים ארוכים". הן פרחי ההוראה הצעירים הן הבוגרים הציגו את יכולות הבנת הנקרא שלהם על ידי הגדרת קשיים מגוונים שהם חווים, ובהם קשיים במנגנונים ובכישורים קוגניטיביים (קשיי קשב, קשיים הנובעים מלקות למידה וכדומה). פרחי ההוראה הבוגרים הזכירו גם מציאת פתרונות לאותם הקשיים: "אני מתקשה בהבנת הנקרא כיוון שיש לי הפרעת קשב ואני מוסחת בקלות, לכן אני משתמשת באסטרטגיות רבות". אצל פרחי ההוראה הצעירים בלט במיוחד הקשר שהם יצרו בין קשיי קשב לבין אורכם של הטקסטים: "ברגע שהטקסט ארוך מדי או עמוס מדי אני אוטומטית מתקשה לקרוא"; "בטקסטים ארוכים אני מאבדת ריכוז"; "כשאני קוראת הרבה מלל תשומת הלב שלי סוטה לצדדים".

קשיים במנגנונים קוגניטיביים כמו קשיים בזיכרון ובזיכרון העבודה צוינו גם כמעכבים את הבנת הנקרא של הלומדים: "לדעתי, הקשיים העיקריים של לומדים בהבנת הנקרא הם בראש ובראשונה זיכרון עבודה". כמו כן, פרחי ההוראה הצעירים ציינו שקשיי קשב מקשים את הבנת הנקרא. באופן כללי המשתתפים במחקר הציגו התייחסות מצומצמת לכישורים קוגניטיביים. הוזכרו מנגנוני קשב וזיכרון בלי התייחסות לכישורים קוגניטיביים אחרים.

מאפיינים רגשיים התורמים לתהליך הבנת הנקרא

במחקר נמצא שפרחי ההוראה סבורים כי תהליך הבנת הנקרא מושפע גם ממאפיינים רגשיים של הקוראת או הקורא, וכן שהקשיים של תלמידיהם לעתיד ינבעו מיחסם של הקוראים ללמידה בכלל ולקריאה בפרט. בין המאפיינים האלה הוזכרו דימוי עצמי נמוך של הלומדת או הלומד, חוסר אמונה בעצמם וביכולות הלמידה שלהם: "לא מודעים לבעיה וגם לעמדה שאם יש קושי אז יש דרכים לפתור אותו"; היעדר ביטחון: "חוסר ביטחון במקרה של הקראת טקסט בקול בכיתה"; תחושת מסוגלות נמוכה בקריאה: "היעדר אמון ביכולותיו ורצון להימנע מהתמודדות עם טקסט כתוב"; תסכול: "מרגישים רמת חרדה ותסכול כשלא מבינים"; ומוטיבציה נמוכה: "חוסר מוטיבציה לקרוא טקסט ארוך", "חוסר רצון כללי לגשת לטקסטים ולנסות להבין אותם". חשוב לציין כי פרחי ההוראה הזכירו את המאפיינים הרגשיים של הקוראים כאשר הם תיארו את קשייהם של הלומדים, אך קשיים אלו לא באו לידי ביטוי כלל בתיאור הבנת הנקרא שלהם עצמם. בתיאור הקשיים בהוראת הבנת הנקרא ניתן ביטוי למאפיין רגשי אחד בלבד - המוטיבציה ללמידה ולקריאה. ובהקשר זה אחד הקשיים שצינו פרחי ההוראה הבוגרים הוא ליצור מוטיבציה אצל הלומדים - "להתמודד עם חוסר מוטיבציה עקב תסכולים של התלמיד", "קושי לשלב משחק שיעניין את התלמיד ויעורר אותו לנסות לקרוא".

תרומת מאפייני סביבת הקריאה לתהליך הבנת הנקרא השפעת הסביבה על תהליך הבנת הנקרא צוינה בעיקר על ידי פרחי ההוראה הצעירים. בתיאור קשיי הלומדים לעתיד נמצאו אמירות שהזכירו את מאפייני הסביבה הלימודית, ובעיקר את ההוראה בקבוצות גדולות ואת מסגרת הכיתה, מתוך התייחסות לשונות בין הלומדים: "קשה לתת תשומת לב לתלמידים מהסיבה שהכיתות גדולות"; "קשה ללמד הבנת הנקרא בקבוצות גדולות [...] קיימת שונות בין תלמידים"; "קושי ללמד בשיטה שמתאימה לכולם"; "רמת כיתה לא אחידה". תרומת מאפייני הטקסט להבנת הנקרא הוזכרה בקרב פרחי ההוראה הבוגרים רק כאשר הם תיארו את הקשיים בהוראת הבנת הנקרא, ובהקשר הזה הם ציינו את הקושי להתאים את הטקסטים ללומדים: "קושי למצוא טקסט מתאים לא קל מדי ולא קשה מדי".

לסיכום, תפיסתם של פרחי ההוראה את תהליך הבנת הנקרא כוללת את כישורי הלומד ואת כישורי ההוראה הנדרשים מהם כמורים. גם ביחס ללומדים וגם ביחס לכישורי ההוראה הבחינו משתתפי המחקר בין כישורים ייחודיים הדרושים להבנת הנקרא, לבין כישורים קוגניטיביים ורגשיים שיכולים להיות משותפים לכמה תחומי למידה. בטבלה 1 מוצגים הדגשים בתפיסות פרחי ההוראה על פי ההבחנות שהוצגו לעיל.

טבלה 1: דגשים בתפיסת הבנת הנקרא בקרב פרחי הוראה

כישורי הלומדים	כישורי הוראה
<ul style="list-style-type: none"> כישורים ייחודיים להבנת הנקרא • פענוח הכתוב • ידע (תוכני, לשוני, מבני) • תהליכים קוגניטיביים גבוהים (אסטרטגיות חשיבה) • השתנות 	<ul style="list-style-type: none"> • הערכת הקשיים של הקורא בהבנת הנקרא • מורכבות הוראת הבנת הנקרא • הוראת ידע אינטואיטיבי מציבה אתגר בהוראה • התאמת הטקסטים ללומדים • התאמת הוראת הבנת הנקרא לקבוצות גדולות ולשונות בין הלומדים • בקיאות המורה
<ul style="list-style-type: none"> כישורים קוגניטיביים ורגשיים הדרושים ללמידה • קשב וזיכרון עבודה • זיכרון לטווח ארוך • מוטיבציה • דימוי עצמי ותחושת מסוגלות 	<ul style="list-style-type: none"> • מאפייני הסביבה הלימודית • העלאת מוטיבציה אצל הלומד

2. תפיסותיהם של פרחי הוראה - השוואה בין הצעירים לבוגרים גם בנייתוח שאלת המחקר השנייה התגבשו חמש תמות המאפיינות את הבניית הידע בתהליך ההכשרה. בהשוואה בין פרחי ההוראה הצעירים לבין פרחי ההוראה הבוגרים נמצאו גם קווים משותפים וגם הבדלים בתפיסותיהם את תהליך הבנת הנקרא. אלו יוצגו להלן (ראו טבלה 2).

גישה פשוטה לעומת גישה רב-רכיבית בתפיסת הבנת הנקרא ניתוח התשובות של משתתפי המחקר מראה כי כאשר פרחי ההוראה הבוגרים מאפיינים את הבנת הנקרא, רבים מהם מציינים את מורכבות התהליך ומרבים בהיגדים מגוונים. אמירות רבות שויכו לרכיבי הבנת הנקרא (כגון שימוש במיומנויות ובאסטרטגיות מקדמות הבנה והצורך בפענוח הכתוב ובידע שפתי), וגם לרכיבים רגשיים המעורבים בתהליך. פרחי ההוראה הבוגרים רואים בהבנת הנקרא תהליך המורכב מכמה רכיבים הנדרשים בעת ובעונה אחת ומקיימים ביניהם אינטראקציה - תפיסה המתאימה לגישה הרב-רכיבית לתיאור הבנת הנקרא. התייחסותם למוטיבציה של הקוראים (כאחד הרכיבים הרגשיים) תואמת את הגישה האקולוגית לתיאור תהליך הקריאה, גישה שלפיה גם רכיב ההקשר תורם ליכולת להבין את הנקרא. לעומתם, כאשר התבקשו פרחי ההוראה הצעירים לתאר את תהליך הבנת הנקרא של לומדים מתקשים, הם העלו מספר מצומצם של היגדים וציינו פחות תחומים היכולים להסביר את הקושי בהשוואה למספר ההיגדים שציינו פרחי ההוראה הבוגרים. בקרב הצעירים בלטו שני מוקדי קושי של לומדים בהבנת הנקרא: קושי בפענוח הכתוב לצד קשיים הנובעים מלקויות חושיות, לקויות למידה והפרעת קשב. קושי שכיח נוסף שנמצא באמירותיהם היה חסך באוצר מילים, דהיינו קושי לקסיקלי. אמירות בדבר תרומת המיומנויות והאסטרטגיות להבנת הנקרא היו מעטות, והוזכרו בעיקר קושי במציאת הרעיון המרכזי והיכולת לענות נכון על שאלות בנוגע לטקסט, כגון "נראה שמבינים אבל כשבאים לענות על שאלות לא בטוחים בכלל בתשובות". ניכר כי קבוצה זו רואה את תהליך הבנת הנקרא על פי הגישה הפשוטה (simple view of reading), שלפיה תהליכי הפענוח והידע הלשוני הם הרכיבים הבסיסיים הנדרשים להבנת הנקרא.

דרכי ההבעה של פרחי הוראה צעירים ובוגרים הבדל נוסף בין פרחי הוראה בוגרים לפרחי הוראה צעירים עולה מהשוואת דרך ההתבטאות שלהם על נושא הבנת הנקרא והוראתה - הבוגרים השתמשו בחלקם במונחים מקצועיים (כמו "ניטור הבנה", "ידע מטא-טקסטואלי" וכדומה), המשיגו תהליכים, הזכירו דרכי הוראה מקצועיות וגילו מודעות לכך שדרושה להם העמקה נוספת: "יש לי קצת בלבול בהבנה מהי אסטרטגיה ומהי מיומנות בתוך האסטרטגיה"; "נדרשת הפשטה בהסבר לתלמיד". עושר מושגי זה התבטא גם בדבריהם על דרכי הערכה ועל איתור מקור הקושי: "מכיוון שהבנת הנקרא הוא תהליך מורכב, צריך לאתר את מקור הקושי", וכן כאשר תיארו את מורכבות התהליך והקשיים בהוראה: "הקשיים בהוראה טמונים בצורך בהפרדת אסטרטגיות בזמן ההקניה, מפני שבמהלך הקריאה צריך להשתמש במספר אסטרטגיות בו-זמנית". לעומת זאת פרחי ההוראה הצעירים התנסחו בשפה דלה יותר מבחינה מקצועית, האפיון שלהם את הבנת הנקרא היה מצומצם מאוד, והם הדגישו את תהליכי הפענוח. כמו כן, בדברי פרחי ההוראה הצעירים לא נמצאו כלל היגדים המתארים את התובנות שלהם על תהליך הבנת הנקרא. הם העלו בעיקר פתרונות מעשיים לבעיות ולקשיים, בלי הסברים מושכלים.

מידת המודעות לתהליכי הבנת הנקרא

המודעות לתהליכי הבנת הנקרא התבטאה בדרך שבה תיארו פרחי ההוראה הבוגרים את השינויים שעברו במהלך השנים. אמירות רבות עסקו בשינוי, בשיפור ובהעלאת מודעות לתהליך הבנת הנקרא: "שמחתי לגלות שבמשך השנים פיתחתי מיומנויות ושהבנת הנקרא שלי טובה"; "היום יש לי התייחסות אחרת לאופן שבו צריך להתמודד עם טקסט", וכן בניסיונות לפתור את הקשיים בעצמם: "בעבר התקשיתי להבחין בין עיקר לטפל (בעיקר בטקסטים מידעיים), אך סיגלתי לעצמי אסטרטגיות כדי לעקוף את הקושי". היגדים רבים של פרחי ההוראה הבוגרים מאופיינים בשימוש בפועלי חשיבה ("גילית", "הבנת", "חשבת" וכדומה) המתארים מעבר מידע למודעות. כמה מהם ציינו במפורש את מקור השינוי. הם ציינו שהשינוי חל בעקבות הלימודים האקדמיים וההתנסות המודרכת בהוראת הבנת הנקרא: "בעזרת הקורסים הבנתי שאני עושה הרבה פעמים ניטור הבנה, חוזרת אחורה ובודקת"; "הכתיבה והקריאה שלי משתפרות עם השנים ככל שאני מלמדת תלמידים ומתבגרת". כלומר, העיסוק האקדמי בהבנת הנקרא העלה למודעותם את תהליכי הבנת הטקסט: "לאחר שהתחלתי ללמד התחלתי במקביל להעריך את קריאתי - האם אני משתמשת באסטרטגיות קריאה, למשל. התחלתי לקחת טקסטים ולבדוק את עצמי איך אני עובדת עם האסטרטגיות, איך אני משתמשת בהן".

השינוי שפרחי ההוראה הבוגרים דיווחו עליו מועצם כאשר משווים את אמירותיהם לאלה של פרחי ההוראה הצעירים. אלה עסקו בהתמודדות שלהם עצמם עם קשיים בהבנת הנקרא לנוכח המפגש הראשוני שלהם עם ספרות אקדמית - שהוא אתגר לא פשוט לרבים מהם. פרחי ההוראה הצעירים העלו תהיות בנוגע למפגש עם ספרות אקדמית: "אני קוראת ולא זוכרת מה שקראתי כי יש המון מילים 'טכניות' בטקסט", והם עשו זאת בעזרת תארים שיוחסו לחוויית הקריאה בלבד, כמו "קשה", "מורכב" וכדומה, בלי להתייחס לתהליכים היוצרים את הקושי בקריאה ובהבנה. כמו כן הם לא דיברו על שינוי, אף שניכר כי הם חווים אותו. נראה אפוא שמידת המודעות שלהם לתהליך הבנת הנקרא נמוכה מזו של פרחי ההוראה הבוגרים.

השתנות

כאמור, פרחי ההוראה הבוגרים העידו על תהליך השתנות שחוו בהקשר של הבנת הנקרא. נמצאו אמירות רבות המצביעות על השתנות עצמית במהלך החיים בתחום הבנת הנקרא - בתחושת המסוגלות, בהערכה העצמית ובנכונות להתמודד עם טקסטים. בהרבה מובנים ההשתנות נעה מחוסר יכולת להבין את הנקרא וקושי בהתמודדות עם תהליך הבנת הנקרא לקריאה יעילה יותר. התפתחות זו כוללת, לדבריהם, חשיפה מוגברת לטקסטים: "הבנת הנקרא שלי טובה כי נחשפתי לטקסטים רבים"; הרחבת הידע, הרחבת אוצר המילים, התנסות, אימון ותרגול: "הבנת הנקרא שלי נובעת מתרגול ומחזרה ו[מ]אוצר מילים רחב"; היכרות עם ידע פרוצדורלי והפנמת אסטרטגיות לקידום הבנת נקרא: "הבנתי שבתור ילדה היה לי קשה בהבנת הנקרא ויצרתי לי אסטרטגיות כדי להתגבר על הקושי". היבט נוסף של ההשתנות בקרב הבוגרים הוא המעבר

מידע אינטואיטיבי על הבנת הנקרא למודעות לתהליכים הדרושים להבנת הנקרא ולהתפתחות יכולת ההמשגה שלהם. בכך הם מצביעים על תהליך דינמי שאינו מסתיים אלא מתפתח עם המשימה העומדת לפנייהם - להורות את הבנת הנקרא.

האחריות לתהליך הבנת הנקרא וטיפוחו

הבדל נוסף בין שתי הקבוצות שהשתתפו במחקר נעוץ במודעות שציינו למוקדי השליטה בתהליך הבנת הנקרא. פרחי ההוראה הבוגרים רואים בקוראים מי שמנווטים את תהליך הבנת הנקרא. מאפיינים אישיים של הקוראת והקורא ויכולותיהם להשתמש בתהליכים קוגניטיביים במהלך הקריאה הם שתורמים, לדעתם, להבנת הנקרא. לעומת זאת, פרחי ההוראה הצעירים הצביעו על מיקוד השליטה החיצוני של הקוראים ונתנו לא מעט משקל למאפייני הסביבה ולהשפעתם על תהליך הבנת הנקרא. הם ציינו שקשיים בהבנת הנקרא נובעים מהאווירה בכיתה - הרעש, השונות בין הלומדים, חוסר ההתאמה מצד המורה (בחירת חומרים לא מתאימים לקריאה) והעומס בדרישות לימודיות.

בין שתי קבוצות המחקר נמצא הבדל גם במידת האחריות שפרחי ההוראה מקבלים על עצמם לטיפוח תהליך הבנת הנקרא של לומדים מתקשים. פרחי ההוראה הבוגרים לא עסקו רק במאפייני הלומדים (יכולות קוגניטיביות, מוטיבציה וכדומה), אלא קיבלו על עצמם אחריות וראו בעצמם שותפים לתהליך ולתוצאותיו: "הפחד ללמד את הילד מיומנויות של מילה קשה או שאילת שאלות בצורה לא נכונה, שלא באמת מקדמת למטרה". אמירותיהם הביעו את חשיבות ההדדיות שבין הלומדת או הלומד לבין המורה בתהליך הלמידה: "חוסר רצון של הלומד, חוסר שיתוף פעולה כי המורה יודע שהוא מתקשה וצריך לעודד אותו מאוד". לעומתם, פרחי ההוראה הצעירים הטילו אחריות רבה יותר על חולשותיו של הקורא המתקשה וטענו שהן המעכבות את טיפוח הבנת הנקרא, כגון: "אם יש לו אוצר מילים דל אז בטוח הוא יתקשה", והמעיטו במידת האחריות שלהם ליצירת שינוי בתהליך הזה.

לסיכום, פרחי ההוראה הבוגרים רואים תמונה רב-ממדית יותר של תהליך הבנת הנקרא בהשוואה לפרחי ההוראה הצעירים. הם משתמשים במבטים עשירים ומגוונים יותר ובמושגים מקצועיים בתיאורם. הבדלים אלו בין הבוגרים לצעירים משקפים את המעבר המתרחש במהלך הלימודים האקדמיים. בתחילת ההכשרה פרחי ההוראה מחזיקים בתפיסה אינטואיטיבית של הבנת הנקרא, אך זו משתנה בהדרגה עד שהיא מתגבשת לתפיסה מובנית - מודעת, רפלקטיבית ומבוססת תאוריות - לקראת סוף לימודיהם. ההשוואה מצביעה גם על יכולתם של פרחי ההוראה הבוגרים לזהות מוקדים מועדים לקושי בטיפוח הבנת הנקרא; הם מודעים יותר לתהליך הבנת הנקרא שלהם ולתפקידם בעתיד - לטפח ביעילות את יכולתם של תלמידיהם להבין את הנקרא.

טבלה 2: תפיסת הבנת הנקרא - פרחי הוראה צעירים לעומת פרחי הוראה בוגרים

ההתייחסות לתהליך	פרחי הוראה צעירים	פרחי הוראה בוגרים
הגישה להבנת הנקרא	"הגישה הפשוטה"	"הגישה הרב-רכיבית"
תרומת השימוש באסטרטגיות קריאה	ההתייחסות מועטה	ההתייחסות רחבה
ההתייחסות לרכיבים רגשיים	היעדר ההתייחסות	ההתייחסות בעיקר למוטיבציה של הלומדים
יכולת המשגה של תהליכי הבנת הנקרא	מצומצמת	רחבה, ויש שימוש במונחים מקצועיים
	דיווח קונקרטי על קשיים בהבנת הנקרא	מודעות לתהליך הבנת הנקרא ותיאור השתנות הקורא או הקוראת
מיקוד שליטה	חיצוני	פנימי
מקום המורה בטיפוח הבנת הנקרא	חד-צדדיות - הצלחת התהליך מותנית בעיקר בלומדים (או בקשייהם)	הדדיות - אחריות משותפת של הלומדים ושל המורה להצלחת התהליך
תפיסת הבנת הנקרא	אינטואיטיבית	מובנית

דין

במחקר זה נבחנה תפיסתם של פרחי הוראה את תהליך הבנת הנקרא בעזרת ניתוח תשובותיהם לשאלות העוסקות בשלושה היבטים: הערכת הבנת הנקרא שלהם, אפיון קשייהם של לומדים מתקשים בהבנת הנקרא וכן אפיון הקשיים בהוראת הבנת הנקרא. כל אחד מההיבטים האלה האיר את הנחותיהם הבסיסיות בדבר המרכיבים הנדרשים כדי להבין את הנקרא.

ממצאי הניתוח מראים כי פרחי ההוראה הצעירים מחזיקים בגישה פשוטה של הבנת הנקרא, שלפיה תהליכי הפענוח והידע הלקסיקלי הם הבסיס להבנת הנקרא. מאמירותיהם נגזרת הזדהות עם מודלים שלביים שבהם הלומדים רוכשים תחילה את אבני היסוד של הקריאה, דהיינו הקידוד הגרפ-פונמי, ועם התבססותן הם מפתחים מיומנויות נוספות של הבנה ומתפנים לקרוא כדי ללמוד (ראו, למשל, Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990). לעומתם, בקרב פרחי ההוראה הבוגרים הודגשו פחות תהליכי הפענוח, וניתן משקל רב יותר להיבטים אחרים של הבנת הנקרא, כמו יישום אסטרטגיות קריאה והישענות על ידע קודם. ההבדל שנמצא בין תפיסת התהליך בקרב פרחי הוראה צעירים לבין תפיסתם של פרחי הוראה בוגרים משקף את ההבדל בין גישות שונות לתהליך הבנת הנקרא. תפיסת התהליך בקרב הבוגרים במחקר עולה בקנה אחד עם מודלים הגורסים כי הטענה הקשוחה ששליטה מלאה בפענוח היא בסיס הכרחי ובלעדי להבנת הנקרא היא מיתוס, והמחקר מראה שילדים לומדים לקרוא וקוראים כדי ללמוד בעת ובעונה אחת לאורך כל שנות בית הספר, ואפילו אחריהן (Robb, 2002).

פרחי ההוראה הבוגרים רואים בהבנת הנקרא תהליך מורכב ורב-ממדי שאינו נרכש בקלות, תהליך הדורש כישורים קוגניטיביים, הן ייחודיים לשפה הכתובה הן כלליים, ומושפע ממאפיינים אישיים וסביבתיים. תיאור זה מתאים לגישה הרב-רכיבית בהבנת הנקרא (שעל פיה נדרשים לקורא בעת ובעונה אחת כמה רכיבים שיש אינטראקציה ביניהם). פרחי ההוראה הבוגרים הפגינו ידע שרכשו בנושא בקורסים התאורטיים ובהתנסות במהלך הכשרתם, והזכירו רכיבים רבים המופיעים במודלים מרכזיים של הבנת הנקרא בספרות המקצועית (למשל, גילור, 2013; Perfetti et al., 2005). כמו כן בלטו בדיווחיהם עושר לשוני רב יותר, שימוש במונחים מקצועיים ואמירות המייצגות מודעות גבוהה יותר לתהליך הבנת הנקרא. השינויים הטרמינולוגיים האלה מתאימים לשינויים שציינו חוקרים שעקבו אחר תפיסותיהם של פרחי הוראה במהלך הכשרתם באשר ללמידה בכלל (ראו סקירתם של Patrick & Pintrich, 2001). ממצאי המחקר עולה גם כי פרחי הוראה בתחילת הכשרתם מחזיקים בתפיסות אינטואיטיביות על אודות הבנת הנקרא, ובמהלך הכשרתם תפיסות אלו מתגבשות לייצוג מנטלי מובנה שהתעצב מתוך הלמידה. בעקבות הלמידה וההתנסות ניכר מעבר מחוסר מודעות, או מודעות נמוכה, למודעות עמוקה יותר. דהיינו, ממצאי המחקר הזה מאפשרים לגבש מודל מנטלי הצהרתי המציג התפתחות מתפיסה אינטואיטיבית ולא מודעת של תהליך הבנת הנקרא לתפיסה מוצהרת ומודעת של התהליך לקראת תום לימודי ההכשרה להוראה, בדומה לשינוי בתפיסותיהם של פרחי הוראה על אודות למידה בכלל, כפי שעלה ממחקרים קודמים (ראו Patrick & Pintrich, 2001).

עוד עולה מהמחקר כי פרחי ההוראה הבוגרים היו פתוחים לבחון את הידע האינטואיטיבי שלהם והפנימו תובנות מבוססות מחקר. התובנות האלה באות לידי ביטוי בשני היבטים. היבט אחד הוא הידע הקודם הדרוש להצלחת תהליך הבנת הנקרא. חוקרים רבים טוענים כי "המשמעות אינה נמצאת בטקסט" (Alvermann & Eakle, 2003, p. 14) אלא באינטראקציה של הקורא עם הטקסט. לכל קורא וקוראת הידע שלהם, וידע זה מאפשר להם להעניק משמעות לטקסט. פרחי ההוראה התייחסו לכך כאשר טענו שהיעדר שימוש בידע קודם הוא מכשול בהבנת הנקרא. היבט שני נוגע להמלצות העולות ממחקר על הכשרת מורים להוראת הבנת הנקרא. פרחי ההוראה במחקר שלנו סבורים שהוראת הבנת הנקרא מבוססת על מודלים מורכבים, והם לא תיחמו את הוראת הבנת הנקרא לקריאת טקסט ושאלות עליו בלבד. זאת בדומה למחקרה של סילורס (Sailors, 2008), שהדגיש את היעילות הנמוכה של הוראת הבנת הנקרא באמצעות מתן שאלות על הטקסט.

למרות ההתייחסות העמוקה והמגוונת של פרחי ההוראה לתהליך הבנת הנקרא, בדרך כלל הם הציגו את רכיבי התהליך בצורת רשימה או אוסף. הם ציינו את האינטראקציה בין הרכיבים כאשר דיברו על הקושי להפריד ביניהם, אולם לא בלטו ניסיון לתאר את אופי הקשרים, את היחסים ביניהם ואת ההשפעות שלהם זה על זה. כמו כן הם מיעטו להזכיר תפקודים קוגניטיביים כלליים (כגון ניהול עצמי) המעורבים בתהליך הבנת הנקרא. בכמה מהמקרים הם הציגו קשר

כלשהו בין הרכיבים, ורק במקרים מעטים ניסחו במפורש את היחסים ביניהם. למשל, "פענוח לקוי לא מאפשר לפנות משאבים להבנה, ואז הקריאה מתמקדת רק ברמה המפורשת של הטקסט". מגמה זו של היעדר קישוריות עולה בקנה אחד עם המחקר בתחום, שכן טיבם של הקשרים בין הרכיבים, מידת ההשפעות ההדדיות ביניהם והחשיבות המיוחסת לכל אחד מהם בתהליך הבנת הנקרא עדיין נחקרים (Perfetti & Stafura, 2014).

בחינת תפיסת פרחי ההוראה את תהליך הבנת הנקרא אל מול ספרות המחקר מגלה סוגיות נוספות שפרחי ההוראה לא הזכירו. כך בולט היעדר ההתייחסות להקשר בתהליך הקריאה. בתמונה המורכבת של הבנת הנקרא שהציגו פרחי ההוראה הבוגרים כמעט שלא הוזכרו במפורש הקשרים שונים בחיי היום-יום שבהם נדרשים תהליכים של הבנת הנקרא. כאן המקום להבהיר כי המושג "הקשר" הוא מושג רחב - החל בהקשר התרבותי-חברתי של הקריאה (לדוגמה, תפיסת הבנת הנקרא בתרבות הבית-ספרית לעומת תפיסתה בתרבות הפנאי) וכלה בהקשר הפרגמטי ובנסיבות הקריאה (כגון תהליכי הבנת הנקרא הנדרשים כדי לקבל מידע על אתר תיירות, לעומת התהליכים הנדרשים כדי להבין הוראות להרכבת מוצר). משתני ההקשר הם "מכתבים" את סוג הקריאה - קריאה מעמיקה, קריאה מרפרפת וכדומה (Brown, 1982). משתני ההקשר כוללים את הסוגה (כגון טקסט מידעי, מתכון, סיפור אישי), את מטרת הקריאה (כגון קריאה להנאה, קריאה לשם הפקת מידע או לשם מציאת פתרון לבעיה) ואת סוג האינטראקציה המתרחשת סביב הטקסט (כגון קריאה עם עמיתים, קריאה אישית או קריאה בכיתה). יתר על כן, מאפיינים מסוימים של הטקסט עלולים להיות קשים יותר לקוראים מסוימים בהקשרי קריאה מסוימים, דהיינו "טקסטים אינם קשים או קלים, אלא רמת הקריאות שלהם משתנה בממשק עם קוראים ועם מטרת הפעילות" (RAND, 2002, p. 94). אם כן, נראה כי לאורך שנות הכשרתם פרחי ההוראה ממשיכים לתפוס את הבנת הנקרא כפעולה הנעשית בהקשר אחד מסוים - הלמידה במערכת החינוך. גם פרחי ההוראה הבוגרים אינם מתייחסים למשתני ההקשר בתפיסתם את תהליך הקריאה (סוג הטקסט, מטרת הקריאה וסוג האינטראקציה עם הטקסט).

מלבד היעדר התייחסות להקשר של תהליך הקריאה, נעדר מאמירותיהם של משתתפי המחקר ביטוי לממד ההתפתחותי בתהליכי הבנת הנקרא. בשתי הקבוצות לא נמצאו אמירות הקשורות לשלבים בהתפתחותם של הקוראים. השאלות שהופנו לפרחי ההוראה על תהליך הבנת הנקרא של לומדים מתקשים ועל הוראת הבנת הנקרא לא התייחסו לגיל הלומדים, אלא הזמינו דיון בקשת רחבה של גילים. למרות זאת איש מהמשתתפים לא הזכיר קשיים או מאפיינים של הבנת הנקרא האופייניים לגילים מסוימים או לכיתת הקורא או הקוראת, למעט התייחסות לתהליך ההשתנות שכמה מפרחי ההוראה הבוגרים דיווחו עליו כאשר תיארו את הבנת הנקרא שלהם. נראה אפוא שממד ההתפתחות, כמו ממד ההקשר, נעדר מתפיסתם של פרחי ההוראה, וייתכן כי בשלב הזה בהכשרתם הם עדיין רואים בתהליך הבנת הנקרא תהליך קבוע ולא תהליך המערב ממדים של זמן ומרחב.

בין הרכיבים שהזכירו פרחי ההוראה היו רכיבים שהוזכרו רק מהיבט אחד או שניים, ולא משלושת ההיבטים שעליהם נשאלו (הבנת הנקרא האישית, הבנת הנקרא של לומדים בעתיד והוראת הבנת הנקרא). למשל, בהתייחסות לרכיבים הרגשיים פרחי ההוראה, בוגרים כצעירים, הזכירו שרכיבים רגשיים מעורבים בתהליך הבנת הנקרא, אולם רק כאשר תיארו את תלמידיהם לעתיד ואת תהליך ההוראה. ואילו בתיאור הבנת הנקרא שלהם עצמם בלט היעדר ההתייחסות לרכיבים אלו. ייתכן שהסיבה להיעדר הזה היא שפרחי ההוראה עסוקים מאוד בתהליך הלמידה, בהיכרות עם מאפייני תלמידיהם לעתיד ובהכרת דרכי ההוראה המצופות מהם בחינוך המיוחד, ולכן עדיין אינם פנויים לשים לב להיבטים רגשיים המלווים את תהליכי הלמידה שלהם עצמם. מנגנונים וכישורים קוגניטיביים כלליים, כגון קשב וזיכרון, הזכירו פרחי ההוראה בהקשר של הבנת הנקרא שלהם ושל תלמידיהם לעתיד, אך לא בהקשר של הוראת הבנת הנקרא. נוסף על כך, בין הכישורים הקוגניטיביים הוזכרו רק מנגנוני קשב וזיכרון, ולא הוזכרו כלל כישורים קוגניטיביים גבוהים, כגון יכולת הסקה (Perfetti et al., 2005), ותפקודים ניהוליים, ובהם יכולת תכנון (Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009) ועיכוב תגובה (Locascio, Mahone, Eason, & Cutting, 2010) הנדרשים לתהליך ההבנה. היעדר התייחסות רחבה לכישורים הקוגניטיביים המגוונים המעורבים בתהליך ההבנה הוא עדות נוספת לתפיסה ה"צרה" יחסית של פרחי ההוראה, תפיסה שעדיין אינה מאפשרת להם לקשר בין מורכבות תהליך הבנת הנקרא לבין מלוא הכישורים הקוגניטיביים הנדרשים לו.

מההשוואה בין פרחי ההוראה הצעירים לבוגרים עולה כי במהלך הכשרתם האקדמית הם מפתחים מודעות לרכיבי תהליך הבנת הנקרא. מודעות זו עולה עם הוותק בהכשרה להוראה - הן בעקבות הלימודים התאורטיים והן בעקבות התנסותם בשדה החינוכי. תיאור תהליך הבנת הנקרא של פרחי ההוראה הצעירים משקף ידע אינטואיטיבי שלהם על עצמם כקוראים המתמודדים עם טקסטים אקדמיים מאתגרים, והם כמעט שאינם מצליחים להתבונן בתהליך המתרחש אצל הלומדים. כמעט מובן מאליו שתפיסה אינטואיטיבית זו מעידה שפרחי ההוראה הצעירים נמצאים רק בתחילת הכשרתם המקצועית. פרחי ההוראה הבוגרים, לעומת זאת, מצליחים לנצל את היכולת הרפלקטיבית המתפתחת עם ההכשרה להוראה כדי "להיכנס לנעליהם" של תלמידיהם. בהשוואה לפרחי ההוראה הצעירים, הבוגרים השתמשו יותר בפעלים המעידים על רפלקציה ועל חשיבה, כגון "גיליתי", "הבנתי", "חשבתי", ולא פעם הם הביעו אותם כאשר תיעדו שינוי או גילוי בקריאתם שלהם או בהתנסותם בהוראת לומדים המתקשים בקריאה. התפתחות זו במהלך ההכשרה חשובה ביותר, שכן יש הגורסים שהתבוננות עצמית ויכולת לערוך רפלקציה הן תנאים ראשוניים ומוקדמים להוראה יעילה בעתיד (Dobler, 2009). לסיכום, הכשרת מורים לחינוך מיוחד מאפשרת לפרחי ההוראה לגבש ידע אינטואיטיבי על אודות תהליך הבנת הנקרא לכדי ידע מודע ומוצהר. עם זאת, ידע זה עדיין אינו מלא ומשיך להתגבש במהלך עבודתם בשדה החינוכי. נראה כי תהליך השינוי שעוברים פרחי הוראה בחינוך המיוחד בהקשר של הבנת הנקרא דומה מאוד לתהליך השינוי שעוברים כל פרחי ההוראה. התפיסות המתגבשות אצלם במהלך ההכשרה על אודות הלמידה הן תפיסות בהירות ומודעות

יותר, אך הן עדיין עדינות, שבריריות ולא מלאות. בתחילת הקריירה מורים צעירים אף מציגים נסיגה לתפיסות מוקדמות שבהן החזיקו בעבר, אך עם רכישת הניסיון בהוראה הם מגבשים שוב את תפיסותיהם לתפיסות מודעות ומושכלות (Patrick & Pintrich, 2001).

השתמעויות להכשרה אקדמית, להוראה ולמחקר עתידי

ניכר כי ההכשרה להוראה מצליחה לטפח את תפיסת פרחי ההוראה באשר לתהליך הבנת הנקרא. ההכשרה מאפשרת להם לגבש עבורו ייצוג מנטלי מורכב ולחפש דרכי הוראה המכירות ברכיבים השונים של התהליך. עם זאת, כדי שהייצוג יהיה מלא ויציב יותר, יש להדגיש במהלך ההכשרה קיום של קשרים בין רכיבי הבנת הנקרא, למשל בין רכיבי ידע לכישורים קוגניטיביים בסיסיים וגבוהים הדרושים להבנת הנקרא. כמו כן יש להאיר את השונות שבתהליך הבנת הנקרא לנוכח הקשרים שונים בקריאה ולנוכח ההיבט ההתפתחותי שבתהליך רכישת הבנת הנקרא. זאת ועוד, תהליך ההכשרה צריך להביא בחשבון את "נקודת המוצא" של פרחי ההוראה - על המרצות והמרצים לעודד את פרחי ההוראה לבטא תפיסות אינטואיטיביות כדי להעלות למודעותם את מעורבות תפיסותיהם בדרכי הלמידה ולעזור להם לגבש תפיסה מוצהרת של תהליכי הבנת הנקרא. יתר על כן העלאת המודעות של פרחי ההוראה לדרך החשיבה שלהם תסייע בטיפוחם של לומדים עצמאיים שיוכלו להמשיך וללמוד גם אחרי שיסיימו את הכשרתם הפורמלית.

כמו כן, ההבנה שתפיסת הבנת הנקרא בקרב כל משתתפי המחקר נותרה התפיסה ה"מסורתית", המזוהה עם האוריינות הלשונית הבית-ספרית, צריכה להיות יעד לשינוי בהגדרת הבנת הנקרא עבור קברניטי החינוך, כותבי תוכניות הלימודים והעוסקים בחקר החינוך הלשוני והאורייני. משום שכיום, בעשור השני של המאה ה-21, תחום הבנת הנקרא נעשה מגוון אף יותר בשל מאפייניהם של הטקסטים הדיגיטליים (האינטר-טקסטואליים, רוויי הקישורים וכדומה). תלמידי בתי הספר בכל הגילים, סטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות וגם בני משפחותיהם והציבור הסובב אותם, מבליים שעות ארוכות מול המסך. לנוכח המצב הזה נודעת חשיבות רבה להכשרת פרחי ההוראה להבנת המשמעויות והמסרים של טקסטים דיגיטליים באמצעות אסטרטגיות של גישות רב-רכיביות וגישות אקולוגיות ומתוך הפעלת ההקשרים הרב-תרבותיים הרלוונטיים. מודעות לתהליך הבנת הנקרא של טקסטים מסוג זה מחייבת לשלב בין תאוריות סמיוטיות של הענקת משמעות לבין תאוריות חברתיות-תרבותיות וקוגניטיביות (Cope & Kalantzis, 2009), ובמחקר עתידי מומלץ לתת את הדעת גם לתפיסות של הבנת טקסטים דיגיטליים וגם ללמידת הבנתם בפועל.

ייחודו של מחקר זה הוא בניסיון לבחון כיצד מחלחל הידע שנצבר על אודות הבנת הנקרא במהלך הלימודים האקדמיים בקרב פרחי הוראה, וכיצד הוא יוכל לשמש אותם כאשר יהיו אמונים על הוראת התהליך הזה. מאמר זה עשוי לשמש אפוא אנשי מקצוע העוסקים בחקר הקריאה והבנת הנקרא, בהוראה, בהכשרת מורים, בכתיבת תוכניות לימודים וכדומה. ממצאי המחקר יכולים לסייע בקידום ההכשרה להוראת טקסטים מורכבים, מתוך אימוץ גישות ושיטות המותאמות להוראה וללמידה ומתייחסות לתפיסותיהם של פרחי ההוראה ולהתגבשות

התפיסות האלה. במילים אחרות, יש לעזור למורים ולפרחי ההוראה להבנות ידע בדבר מהותם של רכיבי תהליך הבנת הנקרא ולזמן להם אפשרויות לטיפוח הרכיבים האלה, מתוך תשומת לב להתהוות תפיסותיהם את הבנת הנקרא.

ממצאי המחקר הזה נאספו מתוך שאלונים שמילאו המשתתפים. המתודולוגיה הזאת אפשרה לאתר תמות המעידות על תופעות שכמעט שלא נחקרו עד כה, והממצאים מצליחים לסרטט תמונה ראשונית של מודל מנטלי הצהרתי. על כן חשוב להמשיך ולבחון את תפיסותיהם של פרחי ההוראה גם ברמת הביצוע, כלומר אם הצהרותיהם באות לידי ביטוי בבואם להורות את הבנת הנקרא, ואם כן - כיצד? בחינה זו תאפשר להרחיב את התמונה ולהציג את הקשר בין המודל ההצהרתי לבין מודל מנטלי בפעולה. כמו כן אפשר יהיה לבחון אם המודל המנטלי בפעולה בהקשר של הוראת הבנת הנקרא בחינוך המיוחד משותף למודל מנטלי בפעולה כללי, שהוא ייצוג מנטלי פנימי של אדם מקצועי המכוון את התנהגויותיו המקצועיות (שטראוס ומבורך, 2002). בחינה זו אף תאפשר להבהיר עד כמה דומה הוראת הבנת הנקרא להוראת תחומי תוכן אחרים שמועבר בהם ידע הצהרתי חדש.

המחקרים שחקרו חשיבת מורים ותיארו את התהליכים הקוגניטיביים המנחים את המורה בעת ביצוע עבודת ההוראה מצביעים על שלושה תהליכים מרכזיים, כפי שמתארים אותם קלרק ופטרסון (Clark & Peterson, 1986): הישענות על תאוריות ואמונות, חשיבה תכנונית קדם-הוראתית (פרה-אקטיבית) ובתר-הוראתית (פוסט-אקטיבית) וכן חשיבה הוראתית אינטראקטיבית. התאוריות והאמונות קשורות לרעיונות כלליים על הוראה; החשיבה התכנונית היא החשיבה שלפני ההוראה ואחריה, ומטרתה לתכנן את פעולות ההוראה לפני ביצועה וללמוד מן הביצוע לאחר מכן, והחשיבה האינטראקטיבית היא החשיבה של המורים במהלך ההוראה. במחקר הזה התמקדנו רק בהישענותם של פרחי הוראה על תאוריות ואמונות. רצוי שמחקר עתידי יבדוק תהליכים קוגניטיביים נוספים המנחים את פרחי ההוראה בהקשר של הבנת הנקרא.

כמו כן יש מקום להרחיב את המחקר ולהשתמש במתודולוגיה המשלבת ניתוח כמותני ואיכותני, כדי להעמיק את חקר תפיסות אנשי הוראה את הבנת הנקרא. כך, למשל, נוכל לענות על שאלות העוסקות בהבדלים בין פרחי הוראה בראשית הכשרתם לבין פרחי הוראה בתום הכשרתם ובהיותם מורים, וכן לבחון אם יש הבדלים בין פרחי הוראה ומורים בחינוך המיוחד לבין פרחי הוראה ומורים בחינוך הרגיל.

מקורות

אזולאי, ש' (2015). תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית. ירושלים: ברנכו וייס.
בלום-קולקה, ש' (2008). שפה, תקשורת ואוריינות: קווים להתפתחות השיח האורייני. בתוך פ' ש' קליין וי' יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 234-241). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

- גילור, א' (2013). "הוראה מותאמת" לרכישת מיומנויות השפה הכתובה. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), *שילובים: מהלכה למעשה* (עמ' 109-129). חיפה: אחוה, הוצאה לאור.
- וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). *פיתוח החשיבה - אתגר בהכשרת מורים: מחקר מלווה תהליכי למידה והתנסות*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, א' (1996). הכשרת מורים לטיפול הבנת הנקרא: קווי מדיניות. *דפים*, 23, 54-63.
- מברך, ז' (2011). אוריינות בקריאה על-פי מבחן פיזה (PISA). בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), *אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים* (עמ' 11-30). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- שטראוס, ס' ומבורך, מ' (2002). מודלים מנטליים בפעולה של מורי מורים מנוסים וטירונים לגבי מהי למידה של סטודנטים להוראה. *דפים*, 34, 46-78.
- Alvermann, D. E. & Eakle, A. J. (2003). Comprehension instruction: Adolescents and their multiple literacies. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension: Solving problems in the teaching of literacy* (pp. 12-30). New York: Guilford Publications.
- Ausubel, D.P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barnyak, N. C., & Paquette, K. R. (2010). An investigation of elementary preservice teachers' reading instructional beliefs. *Reading Improvement*, 47(1), 7-17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brown, A. L. (1982). Learning how to learn from reading. In J. Langer & M. Smith-Bruke (Eds.), *Reader meets author: Bridging the gap* (pp. 26-54). Newark, DE: International Reading Association.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Chall, J., Jacobs, V., & Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Dobler, E. (2009). Teachers as readers: How does my use of comprehension strategies influence my teaching of reading? *Journal of Reading Education*, 34(2), 10-16.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gimbel, P., & Mills, D. (2013). The value of rewriting in graduate educator preparatory programs. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 25(2), 189-199.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- de Jager, B., Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. E., & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 441-454.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties, processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117-143). Mahwah, NJ & London: LEA Publishers.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-253). Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.
- RAND [Reading Study Group] (2002). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Retrieved from http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (1996). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ricketts, J., Jones, C. R. G., Happé, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 807-816.
- Robb, L. (2002). The myth of learn to read/read to learn. *Instructor*, 11(8), 23-25.
- Sailors, M. (2008). Improving comprehension instruction through quality professional development. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 645-657). New York: Routledge Publishing.
- Santa, C. M., Williams, C. K., Ogle, D. O., Farstrup, A. E., Au, K. H., Baker, B. M., Edwards, P. A., Klein, A. F., Kurek, G. M., Larson, D. L., Paratore, J. R., Rog, L. L., & Shanahan, T. (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the international reading association. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(2), 193-199.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232-246.
- Seymour, J. R., & Osana, H. P. (2003). Reciprocal teaching procedures and principles: Two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 325-344.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. E. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349.
- Smith, V. (2010). Comprehension as a social act. In K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis & J. Soler (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on learning to read: Culture, cognition and pedagogy* (pp. 61-73). London: Routledge.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (2007). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, S. (1993). Teachers' pedagogical content knowledge about children's minds and learning: Implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 28, 279-290.
- Strauss, S., & Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. In L. A. Hirshfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 455-473). Cambridge: Cambridge University Press.

- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). The revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschl & R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice* (pp. 147-156). New York: Suny Press, State university of NY.
- Torff, B., & Sternberg, R. J. (2001). Intuitive conceptions among learners and teachers. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 3-25). Mahwah, NJ & London: LEA Publishers.
- Vermeulen, A. M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal Deaf Studies and Deaf Education, 12*(3), 283-302.
- Williams, L., Nixon, S., Hennessy, C., Mahon, E., & Adams, G. (2016). Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education. *Cogent Education, 3* (article 1154259). Retrieved from <http://cogentoa.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1154259>
- Yeari, M., Oudega, M., & van den Broek, P. (in press). The effect of highlighting on processing and memory of central and peripheral text information: Evidence from eye movements. *Journal of Research in Reading*. DOI: 10.1111/1467-9817.12072