

מקריאה בהנעה לקריאה בהנאה: תרומתה של שיטת "דיאלוגי – הקול קורא" לקידום שטף קריאה ומוטיבציה בקרב קוראים מתקשים בבית הספר היסודי

רקפת לורבר-קידר, אפרת לוצאטו, עדי שגב, יעל רוט-ברקאי

תקציר

המחקר בחן את תרומתה של תוכנית ההתערבות דיאלוגי – הקול קורא לקידום מוטיבציה ושטף קריאה בקרב תלמידי כיתות ב-ג עם הישגי קריאה נמוכים מן המצופה, וכן בחן את הקשר בין מוטיבציה לשטף קריאה. התוכנית נשענה על עקרונות ביבליודידקטיים, שכללו קריאה חוזרת של טקסטים דיאלוגיים רלוונטיים בשילוב תנועה, הבעה קולית ודיון רפלקטיבי. במחקר החלוץ שנערך בבית ספר יסודי ממלכתי-דתי במרכז הארץ (2019) השתתפו 47 תלמידים שחולקו לקבוצת התערבות ($n=24$) ולקבוצת ביקורת ($n=23$). המוטיבציה לקריאה נמדדה באמצעות שאלון MRQ ומדדי שטף הקריאה (מספר השגיאות, תיקונים עצמיים וזמן קריאה) נמדדו באמצעות ערכת מעק"ב, לפני ההתערבות ואחריה. ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות הצביעו על אפקט עיקרי של זמן. בבדיקת מקור המובהקות נמצאו אינטראקציות מובהקות במוטיבציה הפנימית והחיצונית, עם עלייה גדולה יותר בקבוצת ההתערבות. במדדי הקריאה נמצאה ירידה גדולה יותר במספר השגיאות בקבוצת ההתערבות לעומת קבוצת הביקורת, ללא הבדל בקצב הקריאה. הבדלים בין שכבות הגיל הראו יתרון לתלמידי כיתה ב בדיוק ובזמן הקריאה לעומת תלמידי כיתה ג. הממצאים מצביעים על כך שהוראה דיאלוגית חווייתית עשויה לקדם את שטף הקריאה ולחזק מוטיבציה בהתאם לעקרונות תיאוריית ההכוונה העצמית. המחקר מדגיש את חשיבותו של השילוב בין חוויה רגשית, תנועה וטקסטים משמעותיים כחלק מהוראת הקריאה, ומציע כי שיטת דיאלוגי – הקול קורא עשויה לשמש מודל יישומי חדשני לקידום הקריאה בהכשרה להוראה ובבתי הספר, תוך העצמה של תחושת המסוגלות וההנאה מהקריאה.

מילות מפתח: מוטיבציה, שטף קריאה, תוכנית התערבות, קריאה דיאלוגית, ביבליודידקטיקה

מבוא

קריאה היא מיומנות יסוד חיונית המאפשרת לאדם לתקשר עם סביבתו, להשתתף באופן פעיל בעולם ולהעשיר את עולמו התרבותי והחברתי. היא משפיעה באופן משמעותי על הישגים אקדמיים, על התפתחות אישית, על עושר לשוני ועל רווחה רגשית (ראמ"ה, 2023; Mihret et al., 2023; Yu et al., 2023; Sabag-Shushan et al., 2024; Joshi, 2025). לקושי ברכישת קריאה עלולות להיות השלכות אישיות וחברתיות מרחיקות לכת. מבחינה רגשית, קושי זה עשוי להתבטא בתחושת תסכול, בדימוי עצמי נמוך, בחוסר ביטחון ובמוטיבציה נמוכה ללמידה ולעשייה (דהן וצדוק, 2012; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2012; Polychroni et al., 2024).

במהלך השנים הצביעו מחקרים בינלאומיים על כך שרמת הקריאה בישראל נמוכה מהממוצע במדינות OECD. במחקר פירלס (PIRLS), שנערך על ידי IEA ובוצע בישראל בשיתוף ראמ"ה, נמצא כי הישגיהם של תלמידי כיתה ד בהבנת הנקרא ירדו ב-36 נקודות בהשוואה למדידה משנת 2016, וכי שיעור התלמידים ברמות ההישג הנמוכות עלה בשמונה אחוזים (ראמ"ה, 2023). ממצאים דומים עלו גם ממבחני PISA שבהם דורגו תלמידי ישראל דוברי העברית במקום 37 מתוך 72 מדינות. בתחום המוטיבציה ללמידה דורגה ישראל במקום 43, כאשר שיעור התלמידים המדווחים על מוטיבציה פנימית גבוהה עמד על פחות מ-50% (Karelitz & Keshet, 2018).

כדי להתמודד עם הירידה ברמת הקריאה וברמת המוטיבציה לקריאה בישראל, עולה צורך לזהות דרכי הוראה חדשניות ויעילות לקידום מוטיבציה ושטף קריאה, במיוחד בקרב תלמידים צעירים המתקשים בקריאה. הספרות המחקרית מצביעה על קשר הדוק בין מוטיבציה פנימית לבין מעורבות והצלחה בלמידה (Toste et al., 2020). במקביל, נמצא כי שטף קריאה, הכולל דיוק, קצב והנגנה, מהווה גשר חיוני בין פענוח להבנת הנקרא (קולן ולוי-שמעון, 2019). השילוב בין שני גורמים אלו הוא תנאי מרכזי לפיתוח חוויית קריאה חיובית ומתמשכת. על רקע זה, המחקר הנוכחי בחן את תרומתה של תוכנית ההתערבות דיאלוגי – הקול קורא, המשלבת עקרונות דיאלוגיים, תנועה, משחק וטקסטים הרלוונטיים לעולמם של הילדים,

לקידום מוטיבציה לקריאה ושטף קריאה בקרב קוראים מתקשים. התוכנית נשענת על גישה ביבליו-דידקטית, הרואה בקריאה חוויה קוגניטיבית, רגשית וחברתית ומבקשת להפוך את הלמידה לחווייתית, לשיתופית ולמשמעותית.

סקירת ספרות

מוטיבציה היא רצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כאשר הדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים או בהתמודדות עם כישלונות. המוטיבציה של האדם נקשרת באופן הדוק לידע הקודם שלו, לשימוש באסטרטגיות למידה, למערכת האמונות שלו ולמצביו הרגשיים, והיא ממלאת תפקיד מרכזי בקבלת החלטות ובהשגת יעדים אישיים ולימודיים (Ryan & Deci, 2017; Schunk et al., 2012).

מקובל לראות בספרות חלוקה דיכוטומית בין מוטיבציה פנימית למוטיבציה חיצונית, כך שמוטיבציה פנימית נובעת מרצון פנימי לעסוק בפעילות בשל עניין, הנאה או ערך אישי שהיא מעניקה, ומוטיבציה חיצונית נובעת מגורמים חיצוניים, כגון תגמולים או ציפיות חברתיות (Domenico & Ryan, 2017; Legault, 2016; Morris et al., 2022).

תיאוריית ההכונה העצמית (Self-Determination Theory – SDT) (Ryan & Deci, 2017) הרחיבה את נקודת המבט על המושג מוטיבציה. התיאוריה מבוססת על הרעיון שלפיו שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים משפיעים על תחושת הרווחה והמוטיבציה הפנימית של האדם: (1) אוטונומיה: התחושה שיש לאדם שליטה על פעולותיו ושהוא בוחר לבצע אותן מרצונו החופשי; (2) מסוגלות: התחושה שהאדם מסוגל להתמודד עם אתגרים ולהצליח בפעילויות שהוא מבצע; (3) שייכות: הצורך בקשרים חיוביים ומשמעותיים עם אחרים ובהשתייכות לקהילה לומדת. כשצרכים אלו מקבלים מענה, מתפתחת מוטיבציה פנימית. כשהם נחסמים, נוצרת ירידה במוטיבציה או מעבר למוטיבציה חיצונית בלבד.

לפי תיאוריה זו, המוטיבציה מתפתחת לאורך ציר רציף שבקצהו האחד אמוטיבציה (חוסר מוטיבציה מוחלט), ובקצהו השני מוטיבציה פנימית מלאה. בין שני הקצוות ארבע מוטיבציות, המסודרות לפי מידת האוטונומיה שהן משקפות. הראשונה, מוטיבציה מתוך אינטגרציה, היא

הקרובה ביותר למוטיבציה פנימית מלאה – האדם מאמץ את הפעולה באופן מלא, רואה בה ערך אישי ומשלב אותה במערכת ערכיו. השנייה, מוטיבציה מתוך זיהוי – האדם רואה בפעולה ערך או תועלת, אך החיבור האישי אליה חלקי בלבד. שתי מוטיבציות אלו מבטאות מוטיבציה אוטונומית, הנובעת מהזדהות אמיתית עם הפעולה. שתי המוטיבציות הבאות מתרחקות ממוטיבציה פנימית. השלישית, מוטיבציה מתוך רגולציה פנימית או הימנעות, כך שהפעולה נעשית כדי להימנע מתחושות של אשמה או בושה. האחרונה על הציר היא מוטיבציה מתוך רגולציה חיצונית, כאשר הפעולה נעשית כדי לזכות בפרסים או להימנע מעונשים. חשוב לציין, שכאשר לומדים חווים אוטונומיה, מסוגלות ושייכות. גם פעולות הנובעות בתחילה ממניעים חיצוניים עשויות להפוך למשמעותיות ומזוהות עם ערך אישי. כלומר, מוטיבציה חיצונית אינה בהכרח פוגעת בלמידה, אלא עשויה לתמוך בה ולהניע תהליכי למידה מתמשכים, במיוחד כאשר היא מלווה בהקשר תומך, במשוב משמעותי ובבחירה (Ryan & Deci, 2020).

בקרב תלמידים נמצא, כי מוטיבציה פנימית מובילה להשקעה רבה יותר בלמידה ולהישגים גבוהים יותר (Toste et al., 2020). נוסף על כך, סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של אוטונומיה ומסוגלות קשור באופן חיובי למעורבות בלמידה, לשביעות רצון, לרווחה רגשית ולהצלחה לימודית (Bureau et al., 2022). ראיין ודסי (Ryan & Deci, 2020) מדגישים, כי קיומו של מבנה ברור בלמידה תורם לאוטונומיה של תלמידים. מבנה זה כולל הבהרה של מטרות וציפיות, כללים עקביים ומשוב עשיר על הלמידה. בסקירת מטה-אנליזה (Bureau et al., 2022) נמצא, כי הצורך המשפיע ביותר על המוטיבציה האוטונומית הוא תחושת המסוגלות. תלמידים שחווים עצמם כבעלי יכולת, מצליחים בתחום מסוים ומגלים בו יותר עניין ומשמעות. נוסף לכך, כאשר מורים מאפשרים לתלמידים בחירה בתוכני הלימוד ובדרכי הלמידה, הדבר מגביר את המוטיבציה הפנימית, את ההנאה ואת תחושת הערך של התלמיד כלפי הלמידה. באשר למוטיבציה חיצונית ותגמולים חיצוניים, נמצא במחקר כי מוטיבציה חיצונית יכולה לפעול כגורם התנהגותי המעודד עשייה ומשפיע על המוטיבציה הפנימית, וכן נמצא כי היא תורמת לעיבוד מידע וללמידה לטווח ארוך (Murayama & Kitagami, 2014).

מוטיבציה לקריאה

מוטיבציה לקריאה היא ביטוי ספציפי של מוטיבציה, והיא מתייחסת לרצון ולנכונות של הפרט לעסוק בקריאה מתוך עניין, הנאה או צורך אישי. מוטיבציה זו מושפעת מגורמים פנימיים, כגון תחושת מסוגלות עצמית, ומגורמים חיצוניים, כגון תמיכה סביבתית ומשוב חיובי (McGeown et al., 2015).

בשנת 2000 פרסם איגוד הקריאה הבינלאומי הצהרת עמדה, שהדגישה כי פיתוח המוטיבציה לקריאה והגברתה מהווים את אחד התנאים המוקדמים להבנת הנקרא (Topping et al., 2003). מוטיבציה שמובילה לקריאה משמעותית, כלומר, קריאה הנשענת על חוויות ורגשות חיוביים, היא מוטיבציה פנימית המניעה את הקורא לקרוא לשם הנאה ומתוך התרגשות (Guthrie & Klauda, 2015). הגדרה זו מדגישה את ההיבטים האישיים של המוטיבציה לקריאה, הכוללים את המטרות, את הערכים ואת האמונות של הקורא לגבי נושאי הקריאה, תהליכי הקריאה ותוצאותיה. לעומתה, מוטיבציה חיצונית מתייחסת לקריאה הנובעת ממניעים חיצוניים, כגון רצון לקבל תגמול או הכרה, תשומת לב מההורים, ציונים טובים מהמורים או הימנעות מעונש.

נמצא כי מוטיבציה פנימית, כמו עניין אישי בטקסטים, השפיעה באופן מובהק על כמות הקריאה, על ההישגים ועל מיומנויות הקריאה (Schiefele et al., 2012). סקירה מטה-אנליטית משנת 2020 הראתה, כי מוטיבציה השפיעה באופן משמעותי על הביצועים בקריאה לאורך כל שלבי הגיל. המחקר הדגיש כי מוטיבציה פנימית קידמה תהליכי קריאה מעמיקים, כמו הבנת הנקרא ויכולת סיכום טקסטים. לעומת זאת, נמצא שמוטיבציה חיצונית מספקת תמיכה זמנית, אך לא עודדה מעורבות ארוכת-טווח (Toste et al., 2020).

נמצא שהתערבויות חינוכיות שונות, כמו תוכניות לעידוד הקריאה ושימוש בטקסטים משמעותיים ורלוונטיים לתלמידים, מגבירות את המוטיבציה ואת המסוגלות העצמית בקריאה. ממצאי מטה-אנליזה משנת 2023 הדגישו כי התערבויות שמטרתן לעורר עניין ותחושת משמעות בקריאה שיפרו באופן מובהק הן את המוטיבציה לקריאה הן את הבנת הנקרא, במיוחד בקרב תלמידי בית הספר היסודי (Van der Sande et al., 2023). אחת הדוגמאות לכך היא תוכנית CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) שפותחה בארצות

הברית (Guthrie & Klauda, 2015) לתלמידי בית ספר יסודי וחטיבת ביניים. תלמידים שהשתתפו בתוכנית הראו מוטיבציה גבוהה יותר לקריאה, מעורבות רבה יותר ורמות גבוהות יותר של הבנת הנקרא בהשוואה לתלמידים שלמדו אסטרטגיות קריאה ללא התמקדות במוטיבציה. התוכנית שילבה הוראת אסטרטגיות קריאה (כגון הפעלת ידע קודם, שאילת שאלות וסיכום) עם תמיכה במוטיבציה (מסוגלות, בחירה, עניין ושיתוף חברתי). כך למשל, כדי לחזק את תחושת האוטונומיה של התלמידים, ניתנו להם אפשרויות בחירה מגוונות לגבי הטקסטים שקראו. כדי לחזק את תחושת המסוגלות, כל תלמיד חווה הצלחה בהתאם לרמת הקריאה שלו. שילוב זה של הוראת אסטרטגיות עם הנעת מוטיבציה פעל באופן משולב והשפיע באופן חיובי על המוטיבציה וההבנה. ככל שהתלמידים היו עם מוטיבציה גבוהה יותר, כך הם גם השתמשו יותר באסטרטגיות קריאה, מה שהביא לשיפור נוסף בהבנתם.

שיף וליי-שמעון (2021) ערכו מחקר התערבות בקריאה בקרב 171 תלמידים בכיתות ג. ההתערבות עסקה במודעות לשונית ובקריאת טקסטים עם ניקוד וללא ניקוד וכמו כן, עבודה מפורשת על תהליכים מטה-קוגניטיביים המעורבים בתהליך הקריאה וחיזוק ההיבטים הרגשיים של הקוראים. הממצאים הראו כי תוכנית ההתערבות שיפרה את הישגי התלמידים מבחינת יכולות שפתיות, כמו פונולוגיה ומורפולוגיה, קידמה יכולות קוגניטיביות, כמו זיכרון וקצב שיום, שיפרה את הדיוק, את קצב הקריאה (במיוחד בכתב לא מנוקד) ואת הבנת הנקרא וכן חיזקה את המודעות המטה-קוגניטיבית, את המסוגלות העצמית ואת המוטיבציה לקריאה.

שטף קריאה

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

(קולן וליי-שמעון, 2019; National Reading Panel, 2000). שטף הקריאה הוא תוצאה של אוטומטיזציה בתהליך זיהוי המילים, המפנה משאבים קוגניטיביים ומשמש גשר בין זיהוי המילים להבנת הנקרא (Fuchs et al., 2001; Hudson et al., 2005). התבססות שטף הקריאה מושפעת משלושה גורמים מרכזיים:

1. ידע לשוני ומטה-לשוני, הכולל ייצוגים פונולוגיים (צליליים), מורפולוגיים (רכיבים דקדוקיים), אורתוגרפיים (אופן כתיבת המילה) מורפוטחביריים (דקדוק המילה בהקשר התחבירי של המשפט) וסמנטיים (משמעות המילה). הידע הלשוני מגדיר את איכות הלקסיקון ומשפיע על פענוח הקריאה ועל הבנת הנקרא ומשפיע על יכולת הקריאה (Perfetti, 2007). נוסף על כך, שטף הקריאה קשור גם לייחודיותה של מערכת הכתיב העברי, שיש לה גרסה מנוקדת וגרסה לא מנוקדת ולכל אחת אפיונים משלה הדורשים הפעלת תהליכי קריאה שונים (קולן וליי-שמעון, 2019).

2. תפקודים מטה-קוגניטיביים ניהוליים, כמו יכולת העכבה (אינהביציה), זיכרון עבודה וגמישות מחשבתית נדרשים לקריאה מחושבת ערנית ומודעת, תוך בחירה במיומנות קריאה מתאימה לתוכן (Shaul et al., 2016).

3. לתפקודים רגשיים יש תפקיד משמעותי בקידום שטף הקריאה, במיוחד דרך תפיסת העצמי בקריאה (Reading Self-Concept). תפיסת העצמי כוללת היבטים כמו תחושת המסוגלות העצמית, עמדות כלפי הקריאה ותפיסת הערך העצמי כקורא. מחקרים מצביעים על כך שתפיסת העצמי מתעצבת כבר בשנים הראשונות ללימוד הקריאה (כיתות ב-ג) והיא תוצאה של חוויות הקריאה, הצלחות וכישלונות, וכן של המשובים שמקבלים התלמידים ממוריהם, מחבריהם ומהוריהם (Segal et al., 2023).

קשיים בשטף הקריאה עלולים לגרום לתחושת ערך עצמי ירודה, לתסכול ואף לחרדה מפני קריאה, במיוחד בקרב קבוצת השווים. מצב זה משפיע ישירות על תפקודים קוגניטיביים כמו קשב, זיכרון ותהליכי היסק, וכן על המוטיבציה, על העניין ועל ההתמדה הנוגעים לקריאה (Guthrie & Klauda, 2015). נוסף על כך, נמצא כי התנסויות שליליות, כמו משוב פוגעני, עלולות לפגוע בביטחון העצמי ולהביא את הקורא להשקיע פחות מאמץ בפיתוח אסטרטגיות קריאה (Grønli et al., 2024). מחקר מטה-אנליזה משנת 2020, שסקר 16 מחקרי התערבות

בשטף קריאה אצל תלמידים עם קשיי קריאה בכיתות א-ו, מצא כי התערבויות ממוקדות משפרות את שטף הקריאה, את המוטיבציה ואת מידת ההנאה מקריאה (Hudson et al., 2020). ברנדס ואחרים (2023) פיתחו את תוכנית ההתערבות "לומדים במעגל" שיועדה לשיפור קריאה בקרב תלמידי כיתות ב המתקשים בקריאה. במחקר זה השתתפו 60 תלמידים בקבוצת ההתערבות ו-39 בקבוצת הביקורת. ההתערבות כללה 18-20 מפגשים דו-שבועיים בני 45 דקות, שהתבססו על הוראה דיאלוגית חווייתית. המורים בתוכנית עודדו דיון פתוח וקריאה בהקשרים משמעותיים ומהנים המשלבים משחקי קריאה, צפייה בסרטונים וכיו"ב. לאחר ההתערבות נמצא שמהירות הקריאה של תלמידי קבוצת ההתערבות השתפרה באופן מובהק, לצד עלייה במספר הטעויות בקריאה. ממצא זה, לפי החוקרים, מבטא מעבר לשלב מתקדם יותר בהתפתחות הקריאה בעברית – מקריאה מפענחת לקריאה אוטומטית ומורפר-אורתוגרפית (Brandes et al., 2023).

קידום של שטף קריאה

קול קורא שפרסם משרד החינוך בשנת 2019 מציע עשר פרקטיקות מבוססות מחקר לקידום של שטף קריאה בקרב תלמידי כיתות ב-ו. אחת הפרקטיקות המוצעות היא קריאה חוזרת של טקסטים, המובילה לשיפור משמעותי בקצב, בדיוק ובפרוזודיה (Rasinski, 2017; Therrien, 2004). מחקר מטה-אנליזה הראה כי לקריאה חוזרת השפעה חיובית משמעותית על שטף הקריאה ועל הבנת טקסטים, וזאת במיוחד כאשר ההתערבות כללה קריאה חוזרת של אותו קטע עם משוב מתקן מצד מבוגר. עם זאת, קריאה חזרתית שזו כל תכליתה עשויה להיות מייגעת ולפגוע במוטיבציה לקריאה (Frey & Fisher, 2018). מחקרים אמפיריים עדכניים מצביעים על יעילות גבוהה במיוחד של התערבויות המבוססות על קריאה חוזרת לשיפור שטף הקריאה בקרב קוראים מתקשים. מחקר שפורסם בשנת 2025 מצא, כי קריאה חוזרת משפרת באופן משמעותי את מהירות הקריאה, את ההבנה ואת הביטחון העצמי של תלמידים בכיתות ה-ו הקוראים ברמת תסכול (Balansag, 2025). יתרה מזו, ניתוח עדכני של תוכניות קריאה חוזרת בקרב תלמידים עם לקויות למידה העלה שיפור מובהק במדדי השטף אצל מרבית המשתתפים (Zimmerman & Rasinski, 2025). מטה-אנליזה של התערבויות יחידניות

אישרה את יעילותן של אסטרטגיות מגוונות לפיתוח שטף הקריאה, ותמכה בשימוש בקריאה חוזרת ובתרגול בקרב התלמידים המתקשים ביותר (Buehl, 2023). התערבויות המדגישות תרגול מונחה ומובנה נתמכות כיום כגישות מבוססות, היעילות במיוחד לטיפול בשטף הקריאה בקרב קוראים מתקשים (Balansag, 2025; Zimmerman & Rasinski, 2025).

פרקטיקות נוספות שהוצעו בקול הקורא של משרד החינוך הן תרגול אוטומטיזציה של זיהוי מילים, דבר שמסייע להפחתת העומס הקוגניטיבי על הקורא ובכך משפר את שטף הקריאה (Ehri, 2014). נוסף על כך, הומלץ על קריאה פרזודית, כלומר, תרגול קריאה בקול תוך התמקדות בהנגנה, כגורם המסייע לשיפור שטף הקריאה, במיוחד בקרב תלמידים בגילי בית הספר היסודי (Godde et al., 2020). תרגול קריאה פרזודית תורם גם להבנת הנקרא בטקסטים מורכבים (Wolters et al., 2022).

נוסף על הפרקטיקות המוצעות בקול הקורא, הספרות מציעה גורמים נוספים שיכולים להשפיע על שטף הקריאה, למשל, למידה בתנועה. נמצא ששילוב של תנועה בלמידה משפר את שטף הקריאה וההבנה, בייחוד בקרב תלמידים צעירים (Mavilidi et al., 2017). למידה בתנועה, כמו שימוש באביזרים או הפעלה פיזית בכיתה, מגבירה את הקשב ואת המעורבות של התלמידים, משפרת את רמת הזכירה של מידע ומפחיתה תחושות של מתח וחרדה. פרקטיקה נוספת היא שילוב טקסטים רלוונטיים תרבותית. שילוב של טקסטים המשקפים את הרקע התרבותי של התלמידים מגביר את המוטיבציה ואת המעורבות בקריאה. בקרב תלמידים דו-לשוניים, טקסטים אלו חיזקו את תחושת השייכות והעניין האישי, ובכך שיפרו את יכולות הקריאה (Kim et al., 2014). כמו כן, נמצא כי חיבור רגשי והזדהות עם הטקסט מעלים את המוטיבציה לקריאה (Hamedi et al., 2020).

קריאה דיאלוגית והשיטה הביבליו-דידקטית

הקריאה הדיאלוגית מציבה את השיח ואת המשמעות במרכז תהליך הקריאה והלמידה. בניגוד להוראה ליניארית ומוכוונת מטרה, המתמקדת בפענוח טכני, גישה זו רואה בקריאה מרחב לשיח, לחשיבה משותפת ולבניית משמעות. המבוגר (מורה או מנחה) מעודד את הילד לשאול, לפרש ולהביע רגשות סביב הטקסט. הקריאה הדיאלוגית נשענת על התיאוריה החברתית-

הקוגניטיבית של למידת שפה, הרואה בשיח הדיאלוגי מנוע לפיתוח שפה והבנה (Towson et al., 2024). מחקרם של ברנדס ואחרים (Brandes et al., 2023) הראה, כי התערבות דיאלוגית בקרב תלמידי כיתה ב המתקשים בקריאה תרמה לשיפור משמעותי בקצב הקריאה, דבר המעיד על מעבר מפענוח לפרשנות בזכות מעורבות רגשית ושיח משמעותי. מתוך תפיסה זו של הקריאה כמרחב רגשי ודיאלוגי, צמחה גם הגישה הביבליו-דידקטית, המעמיקה את הקשר בין שיח לרגש ולמידה באמצעות טקסטים ספרותיים.

הגישה הביבליו-דידקטית, שיטה חינוכית-רפויטית-דיאלוגית, משלבת בין טקסטים ספרותיים מעוררי רגש ללמידה פעילה, ומניחה כי חיבור רגשי ורלוונטיות אישית מעמיקים את הטמעת הקריאה בזיכרון לטווח ארוך (עינת ואחרים, 2017). היא נשענת על שתי תשתיות עיקריות: פדגוגיה ביקורתית, המדגישה התאמת הוראה לרקע ולחוויות הלומדים (Bartolome, 1994), והתיאוריה הסמיוטית, החוקרת את האופן שבו סימנים מילוליים ולא-מילוליים יוצרים משמעות (Lagopoulos, 2016; Niero & Borges, 2025). הטיפול הנרטיבי, הנגזר מהתיאוריה הסמיוטית, רואה באדם יוצר משמעות באמצעות סיפוריו. עבודה עם סיפור, פסיכודרמה ופרשנות רגשית מאפשרת חיבור לחוויה האישית ועיצוב הזהות (Elderton et al., 2014; Smith & Herring, 2004).

שיטת דיאלוגי – הקול קורא (Dialogi, n.d.), שפיתחה עדי שגב, נשענת על עקרונות ביבליו-דידקטיים ומשלבת תנועה, קול וקריאה חוזרת של טקסטים דיאלוגיים הרלוונטיים לעולמם של המשתתפים. שילוב זה יוצר גישה אינטגרטיבית המותאמת במיוחד לתלמידים המתקשים בקריאה, ותורמת גם לפיתוח מיומנויות תקשורת, שיתוף פעולה ומעורבות רגשית בתהליך הלמידה (עינת ואחרים, 2017).

מחקר שנערך בקרב אסירים בישראל בחן את יעילותה של השיטה לקידום קריאה בקרב לומדים בוגרים שאינם דוברי עברית כשפת-אם. במחקר הכמותי נמצא כי אסירים שלמדו באמצעות השיטה הראו שיפור מובהק בקריאה טכנית, ובקרב אסירים אנאלפביתים נראה גם שיפור בהבנת הנקרא בהשוואה להוראת קריאה פונטית מסורתית (Einat et al., 2017). ממצאים איכותניים הצביעו על כך שהשיטה יוצרת חיבור רגשי לטקסט, מגבירה הזדהות, מעורבות ומוטיבציה לקריאה, ותורמת לחיזוק תפיסת העצמי של הלומדים כקוראים וכבני אדם

בעלי קול וסיפור (עינת ואחרים, 2017). ממצאים אלו מדגישים את תרומתה של קריאה הנשענת על עיבוד רגשי, שיח ודיאלוג, במיוחד בקרב אוכלוסיות המתמודדות עם כישלונות לימודיים מתמשכים. עם זאת, חשוב לציין כי מחקר זה עסק באוכלוסייה בוגרת, בעוד אוכלוסייה מעניינת למחקר התערבות בקריאה היא דווקא ילדים צעירים המתקשים בקריאה. לנוכח הירידה ברמות שטף הקריאה בבתי הספר והחשיבות של חוויית קריאה רגשית וחברתית, עולה הצורך לבחון את תרומת השיטה בקרב תלמידי בית ספר יסודי. המחקר הנוכחי מבקש למלא פער זה ולבדוק את תרומתה של התוכנית דיאלוגי – הקול קורא לקידום שטף הקריאה והמוטיבציה לקריאה של תלמידי כיתות ב-ג.

למחקר זה שתי מטרות: (1) לבחון את יעילותה של תוכנית ההתערבות דיאלוגי – הקול קורא בקידום המוטיבציה לקריאה; (2) לבחון את תרומתה של תוכנית ההתערבות דיאלוגי – הקול קורא לקידום שטף הקריאה. שאלות המחקר כפי שהן נגזרות ממטרות המחקר:

1. מה תהיה תרומתה של תוכנית ההתערבות לקידום המוטיבציה לקריאה של קבוצת

ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת?

2. מה תהיה תרומתה של תוכנית ההתערבות לקידום שטף הקריאה (דיוק וקצב) של קבוצת

ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת?

השערות המחקר

שיף ולוי-שמעון (2021) מצאו כי התערבות המשלבת מרכיבים לשוניים, מטה-קוגניטיביים ורגשיים תורמת לשיפור המוטיבציה והמסוגלות העצמית לקריאה בקרב תלמידים מרקע סוציאקונומי נמוך וכן לשיפור שטף הקריאה. לפיכך, השערת המחקר היא שתוכנית ההתערבות דיאלוגי – הקול קורא תתרום גם להעלאת המוטיבציה של התלמידים לקריאה וגם לשיפור שטף הקריאה במדדי דיוק וקצב.

שיטת המחקר

שדה המחקר

המחקר התקיים בבית ספר יסודי ממלכתי-דתי במרכז הארץ שבו לומדים 900 תלמידים בכיתות א-ו. בכל שכבה חמש כיתות, ובכל כיתה 30 תלמידים. המעמד הסוציאקונומי של בית הספר מאופיין כבינוני-גבוה. המחקר נערך בשנת 2019 כחלק ממחקר חלוץ, לקראת מחקר ארצי רחב-היקף.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 47 (21 בנים, 26 בנות) תלמידי כיתות ב-ג, אשר רמת הקריאה שלהם הייתה נמוכה מהממוצע המצופה לגילם לפי מבדקים סטנדרטיים (טקסט תואם גיל מערכת מעק"ב: בתוכנית ההתערבות השתתפו תלמידים שהישגיהם בקצב ובדיוק נמצאו נמוכים מהאחוזון ה-25). בקבוצת הניסוי השתתפו 24 תלמידים (16 תלמידים מכיתה ב, ושמונה תלמידים מכיתה ג, 51.1% מכלל המשתתפים). בקבוצת הביקורת השתתפו 23 תלמידים (14 תלמידים מכיתה ב, ותשעה תלמידים מכיתה ג, 48.9% מכלל המשתתפים). בסך הכול השתתפו במחקר 17 תלמידי כיתה ג (36.2%) ו-30 תלמידי כיתה ב (63.8%). בין הקבוצות לא נמצאו הבדלים מובהקים בחלוקה בין המינים ובין הכיתות, כפי שאפשר לראות בלוח 1.

לוח 1: השוואת קבוצות המחקר במדדי הרקע ($n=47$)

מבחן סטטיסטי	קבוצת ביקורת	קבוצת התערבות		
	($n=23$)	($n=24$)		
$=1.11x^2(1)$	8 (35%)	12 (50%)	בנים	מין
$p=.292$	15 (65%)	12 (50%)	בנות	
$=0.17x^2(1)$	14 (61%)	16 (67%)	ב	כיתה
$p=.679$	9 (39%)	8 (33%)	ג	

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשני כלי מחקר מרכזיים: (1) **ערכת מעק"ב** (שני ואחרים, 2003), מבדקי קריאת טקסט (דיוק וקצב) הועברו לצורך בדיקת ההישגים בקריאה לפני תוכנית ההתערבות ואחריה. כל תלמיד קרא בקריאה קולית טקסט של 99 מילים. זמן הקריאה המשקף את קצב הקריאה נמדד בשניות, וכן נספרו מספר השגיאות והתיקונים העצמיים כמדד דיוק הקריאה. נבחרו לקבוצת ההתערבות תלמידים שנמצאים בטווח אחוזוני 0-7 (בלתי תקין), 16-7.1 (נמוך מאוד), 16.1-25 (נמוך מהמוצע) במדדי קצב ודיוק. מבדק הקריאה הועבר לשתי הקבוצות על ידי עוזרת הוראה שלא הכירה את התלמידים לפני המחקר; (2) **שאלון להערכת מוטיבציה לקריאה** (MRQ – Motivations for Reading – Wigfield., 1996). השאלון משמש למדידת גורמים שונים המשפיעים על המוטיבציה לקריאה בקרב ילדים. לצורך השימוש הנוכחי, בוצע תרגום לפנים ולאחור (Forward Backward Translation) מאנגלית לעברית על ידי שני קוראים בלתי-תלויים. התרגום נעשה בהקפדה על שמירת המשמעות המקורית של הפריטים, בשילוב התאמות תרבותיות, כדי לוודא שהשאלות יובנו היטב על ידי ילדים דוברי עברית (ראו נספח 1). השאלון כלל 45 פריטים בדירוג בן ארבעה שלבים (1 – לא מתאר אותי כלל. 4 – מתאר אותי מאוד), והוא מתייחס לעשרה היבטים של מוטיבציה לקריאה: (1) אתגר הקריאה; (2) הימנעות משימות קריאה; (3) הערכת מסוגלות הקריאה; (4) חשיבות הקריאה; (5) קריאה כדי לרצות; (6) קריאה לשם הוקרה; (7) קריאה לשם הנאה; (8) קריאה לשם ציונים; (9) קריאה מסקרנות ועניין; (10) תחרותיות בקריאה. כתבי השאלון התייחסו לארבע קטגוריות כלליות שלפיהן אפשר לחלק את קטגוריות המשנה: תחושת מסוגלות, מוטיבציה פנימית לקריאה, מוטיבציה חיצונית לקריאה והימנעות מקריאה. לאור הספרות העדכנית (Ryan & Deci, 2017, 2020) ועל בסיס ההקבצה בין הקטגוריות, המוצעת על ידי מחברי הכלי המקורי, הוחלט לעבוד על ההקבצה לארבע הקטגוריות האלה: תחושת מסוגלות (1); מוטיבציה פנימית לקריאה (2, 3, 4, 10); מוטיבציה חיצונית לקריאה (5, 6, 7, 8); הימנעות מקריאה (9). מדד המסוגלות העצמית כולל פריטים המתייחסים להערכת היכולת העצמית בקריאה. למשל: "אני יודעת שאצליח בקריאה בשנה הבאה"; מדד המוטיבציה הפנימית משקף את החיבור האישי והאותנטי לעולם הקריאה ומתמקד בהנאה,

בסקרנות ובמסוגלות בקריאה. למשל: "אני קוראת כי זה מעניין אותי"; מדד המוטיבציה החיצונית כולל פריטים שעוסקים בקריאה הנובעת מדרישה או מהערכה חיצונית כלשהי. למשל: "אני תמיד קוראת בדיוק כפי שהמורה רוצה"; מדד ההימנעות מציג עמדה שלילית כלפי הקריאה וכן רתיעה וחרדה מקריאה. למשל: "אני לא אוהבת להכין שיעורי בית שדורשים קריאה". המהימנות הפנימית של השאלון, כפי שנבדקה במחקר זה היא טובה: לפני ההתערבות $Cronbach \alpha = .84$ ואחרי ההתערבות $Cronbach \alpha = .82$.

הליך המחקר ותוכנית ההתערבות

התוכנית דיאלוגי – הקול קורא מבוססת על קריאה חוזרת של טקסטים דיאלוגיים, תואמי גיל, תרבות וחיי היומיום של התלמידים, תוך הפעלה בתנועה.

שש מורות, אשר מלמדות את מקצוע השפה בכיתות ב-ג, הוכשרו לעבוד בשיטה בקורס סדנאי מרוכז שנמשך כחודשיים. ההכשרה כללה שילוב של למידה תיאורטית והתנסות מעשית, והייתה בנויה משלושה שלבים מרכזיים. בשלב הראשון נחשפו המורות ליסודות השיטה, לרצינול הפדגוגי והרגשי העומד בבסיסה, ולהתנסות ראשונית בעבודה עם טקסטים דיאלוגיים באמצעות סימולציות קבוצתיות. שלב זה התמקד בעקרונות כגון הזדהות רגשית עם הטקסט, חיקוי, תנועה, עיבוד סאבטקסט ושימוש באינטונציה ובשפת גוף ככלי להבנת הנקרא.

בשלב השני עברו המורות התמחות עיונית ומעשית ייעודית שכללה תרגול אינטנסיבי, ניתוח דפוסי קריאה, התאמת טקסטים לגיל ולרמת הקריאה ושילוב משחקיות, תנועה ושיח רגשי כחלק מתהליך ההוראה.

בשלב השלישי התנסו המורות בסטאז' מלווה, שכלל עבודה עם קבוצות תלמידים, מפגשי ליווי והדרכה, צפייה בווידאו ומתן משוב שוטף, במטרה להבטיח יישום עקבי ומבוסס של עקרונות השיטה בכיתה. שלב זה הדגיש את ההתאמה האישית של ההוראה לצרכים הלימודיים והרגשיים של התלמידים.

מבנה ההכשרה והליווי נועדו להבטיח יישום אחיד של תוכנית ההתערבות ולצמצם שונות בין מורות ביישום השיטה במהלך המחקר.

מבדקי הקריאה הועברו לכל התלמידים (קבוצת התערבות וקבוצת ביקורת) לפני תוכנית ההתערבות ואחריה (מרס ויוני 2019, בהתאמה) וכל תלמיד גם ענה על שאלון המוטיבציה בסיוע מורה, לפני ההתערבות ואחריה.

התלמידים בקבוצת ההתערבות השתתפו ב-12 מפגשי דיאלוגי – הקול קורא, שהתקיימו בזמן שיעור שפה פעמיים בשבוע בקבוצות של ארבעה תלמידים. המפגשים התקיימו עם המחנכת או עם מורה אחרת שעברה את ההכשרה. החלוקה לקבוצות התבצעה על ידי עוזרת מחקר שחילקה את התלמידים באופן רנדומלי תוך ניסיון לשמור על מספר התלמידים, על שוויון מגדרי ועל רמת הקריאה לפי תוצאות המבדקים. לאחר מכן, החוקרות התייעצו עם המורות לגבי החלוקה לקבוצות מבחינת הטרוגניות, רמת הקריאה ומדדים נוספים (למשל, מופנמות ויכולות חברתיות) על סמך היכרותן המעמיקה עם התלמידים.

בתוכנית ההתערבות השתמשו המורות בארבעה טקסטים של השיטה שנכתבו בשיתוף עדי שגב, מייסדת השיטה, והותאמו לתלמידים. מהלך ההתערבות נשען על שילוב של תרגולים דיאלוגיים לקידום שטף קריאה באמצעות עקרונות מעולם המשחק. המטרה המרכזית הייתה לחזק את הביטחון של התלמידים בקריאה בקול, תוך יצירת אקלים לא שיפוטי המעודד הבעה רגשית, מעורבות והבנה מעמיקה של הטקסט.

במקביל לתוכנית ההתערבות, תלמידי קבוצת הביקורת למדו בשיעור שפה רגיל, באמצעות מקראה תואמת-גיל ובהתאם ללמידה מסורתית של התקדמות אישית בחוברת. לאחר סיום המחקר גם קבוצת הביקורת קיבלה במלואה את תוכנית ההתערבות כדי לשמור על הוגנות. כל התלמידים, גם קבוצת ההתערבות וגם קבוצת הביקורת, לא ידעו על המחקר, אך התקבל אישור מהוריהם להשתתפותם. תלמידי קבוצת ההתערבות ידעו שהם יוצאים לתרגול קריאה באמצעות הצגות תיאטרון.

תיאור תהליך ההתערבות: המבנה של מערך שיעור דיאלוגי

מערך השיעור בתוכנית דיאלוגי – הקול קורא מבוסס על רצף מתודי קבוע אך גמיש (כך שמתאפשרת למורה בחירה מתוך כמה תרגילים), הכולל שלבים חווייתיים ומשחקיים, המעוררים מעורבות רגשית, קוגניטיבית וחברתית של הלומדים. כל שיעור בנוי על בסיס טקסט

דיאלוגי קצר, הלקוח מתוך סיטואציה חברתית קונפליקטואלית מעולמם של התלמידים. הטקסט נכתב ועובד לאחר שיח או תצפית על התלמידים. השיעור מלווה באסטרטגיות תרגול קריאה מגוונות הנגזרות מהמתודה. כל מורה קיבלה מערך שיעור מובנה ומילון מושגים של השיטה (ראו נספח 2 המציג טקסט לדוגמה וכן נספח 3 המציג מערך שיעור לדוגמה).

מערך השיעור כולל את החלקים הבאים:

1. **שלב המעגלים** – כניסה הדרגתית וחוויתית למפגש. החלק הפותח של השיעור

התרחש בישיבה במעגל, וכלל סדרת פעילויות קצרות המתמקדות בהפעלת הגוף, הקול והדמיון. שלב זה מיועד לעורר את הקשב, לפתח קשר עין עם הקבוצה, לעודד הבעה בעל פה, להנכיח את התלמידים בהווה וליצור אקלים לימודי פתוח ובטוח.

2. **סיפור המעשה** – המורה הציגה את סיפור המעשה, שהוא הרקע לסיטואציה

הדיאלוגית המרכזית. מדובר בפרשנות המסופרת בעל פה, אשר מעניקה הקשר למקום ההתרחשות, לדמויות המעורבות ולמערכת היחסים ביניהן, תוך דגש על המתח או הקונפליקט שיבוא לידי ביטוי בטקסט. המנחה/המורה סיפרה את הסיפור באופן חופשי, אמפתי ומעורר הזדהות, תוך הדגשת הרגע שבו הדמויות עתידות להתעמת או להיחשף זו בפני זו. שלב זה מכין את הקרקע הרגשית והמנטלית להבנת הסיטואציה הטקסטואלית.

3. **חימום משפטים** – לפני הקריאה התלמידים תרגלו משפטים נבחרים (10-18)

מהטקסט הדיאלוגי. המשפטים נאמרו בקול רם במקהלה בדרכים מגוונות בהתאם להנחיות משחקיות:

- חימום במצב – הדגשת מצבים רגשיים שונים, בהתאם לדמויות ולסיפור
- חימום בפעולה – הדגשת פעולות רגשיות או בין-אישיות של הדמויות
- חימום בתנועה – ביטוי של המשפטים באמצעות שפת גוף ותנועה בחלל
- חיקוי – חזרה של תנועה, אינטונציה או רגש אחר של המורה

חימום המשפטים אפשר הפנמה מוקדמת של שפת הטקסט, יצר מוכנות לשונית ורגשית ועודד מעורבות פעילה.

4. **קריאות חוזרות** – פרשנות דינמית של הטקסט. המשתתפים קראו את הטקסט

הדיאלוגי המלא, תוך מיקוד בהיבטים שונים של התוכן וההבעה:

- קריאת מצב – הדגשת הרגש של כל דמות בכל משפט
- קריאת פעולה – הדגשת הכוונות והפעולות של הדמויות
- קריאה בחלל – המחזת הסיטואציה הדיאלוגית. הצגה של הטקסט באופן פיזי בחלל החדר. התהליך כולל שלושה שלבים:

- ציור מקום – תיאור והמחשה פיזית של מרחב ההתרחשות
- מסלול דמות – שרטוט התנועה של כל דמות במרחב על פי הסיפור
- תנועה במרחב – המחזה דינמית של הדיאלוג תוך כדי תנועה

קריאות אלו אפשרו למשתתפים לשחק את הדמויות בגוונים משתנים, לגלות את הרבדים הסמויים של השיח, להעמיק את ההבנה של הדיאלוג ולעודד חיבור תחושתני לגוף ולמרחב.

5. **הצגת תוצרים, משוב עצמי** – לאחר סדרת תרגולים מגוונים התלמידים הציגו את

תוצריהם במעין הופעה בפני קהל הצופים (חברי הקבוצה) וקיבלו מהם משוב על אופן הקריאה, נקודות לחיזוק ושיפור מיומנויות הקריאה. במהלך הקריאה בפני הקהל הם התנסו בקריאה מדויקת וזורמת, תוך הקפדה על אינטונציה מתאימה ועל הבעה קולית. מעבר למשוב עמיתים, התהליך אפשר לתלמידים גם לערוך משוב עצמי רפלקטיבי: להאזין לעצמם, לזהות את השיפור בשטף הקריאה לעומת ההקראה הראשונה וכמו כן, לשפר את יכולת העמידה בפני קהל.

6. **סגירה רפלקטיבית – עיבוד וסיכום החוויה** – בסיום השיעור התקיים מעגל סיכום,

הכולל שאלות מנחות, כגון מה הדמות מרגישה? מה הדמות חושבת? מה הדמות יודעת או מגלה? נוסף לכך, ניתנה אפשרות לשתף את החוויה מהקריאה. התלמידים יכלו לשתף תחושות, לקשר לחוויות אישיות, או לדייק הבנות לשוניות שעלו מתוך הפעילות. שלב זה אפשר עיבוד רגשי וקוגניטיבי של התרגול, חיבור בין הדמויות לחיי המשתתפים והפנמה של תובנות אישיות וחברתיות שעלו במהלך הקריאה.

היבטים אתיים

כדי להבטיח את הגנת פרטיותם וזכויותיהם של הנבדקים נשמרו כללי האתיקה המקובלים: (1) נשמרה אנונימיות מלאה של התלמידים ושל המחנכות. נוסף לאישורי ההורים להשתתפות בתוכנית, כל הנבדקים סומנו באמצעות מספר סידורי בלבד, ללא שימוש בשמות או בפרטים מזהים אחרים; (2) המחקר לא כלל כל רכיב של בדיקה גופנית או חדירה אחרת לפרטיות; (3) מתוך רצון לשמור על הגינות ושוויון הזדמנויות חינוכי, כלל התלמידים שאותרו כרלוונטיים להתערבות החינוכית זכו לקבל אותה, כאשר קבוצת הביקורת קיבלה את ההתערבות כהתערבות מעוכבת, לאחר העברת המבדקים מהסדרה השנייה.

ניתוח הנתונים

לצורך מענה על שאלות המחקר נערכו ניתוחים סטטיסטיים בכמה שלבים, תוך שימוש בכלים מתחום הסטטיסטיקה התיאורית וההסקתית. כדי לבחון את יעילות תוכנית ההתערבות בקידום מוטיבציה לקריאה ושטף קריאה, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות (Repeated Measures ANOVA - RMANOVA). לצורך בחינת הבדלים בין קבוצות ומדידות חושבו גם ממוצעים שוליים בליווי סטיות תקן וטווחי ביטחון. נוסף על האפקטים הראשיים, נבחנו אינטראקציות בין משתני הזמן לבין משתני הרקע והקבוצה.

ממצאים

כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה, שעוסקת בתרומתה של תוכנית ההתערבות למוטיבציה לקריאה, נערכה סדרת ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות (RMANOVA) בהשוואה בין שתי קבוצות המחקר (התערבות/ביקורת). בשלב הראשון נבדק מה היה השינוי במוטיבציה לקריאה ולאחר מכן נבדק אם השינוי הזה בממוצע אינו שונה בין הקבוצות, המגדר (בנים/בנות) והכיתה (ב/ג). בשלב הראשון נבחן ההבדל במדדי המוטיבציה לקריאה (תחושת מסוגלות, מוטיבציה פנימית, מוטיבציה חיצונית והימנעות מקריאה) בין זמן 1 (לפני ההתערבות) לזמן 2 (אחרי ההתערבות) בהשוואה בין שתי קבוצות המחקר. נמצא כי קיים אפקט עיקרי מובהק

לזמן ($F_{(4, 40)}=7.29, p<.001, \eta_p^2=.42$) ואפקט אינטראקציה בין הזמן לקבוצה ($F_{(4, 40)}=1.55, p=.004, \eta_p^2=.32$).

לא נמצא אפקט עיקרי מובהק לקבוצה ($F_{(4, 40)}=4.59, p=.004, \eta_p^2=.32$).

כדי לבחון את מקור האפקטים, נערכו ניתוחי המשך כמתואר בלוח 2. ($p=.206, \eta_p^2=.13$).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן במדדי המוטיבציה לקריאה בהשוואה בין קבוצות המחקר

לפני ההתערבות ואחריה

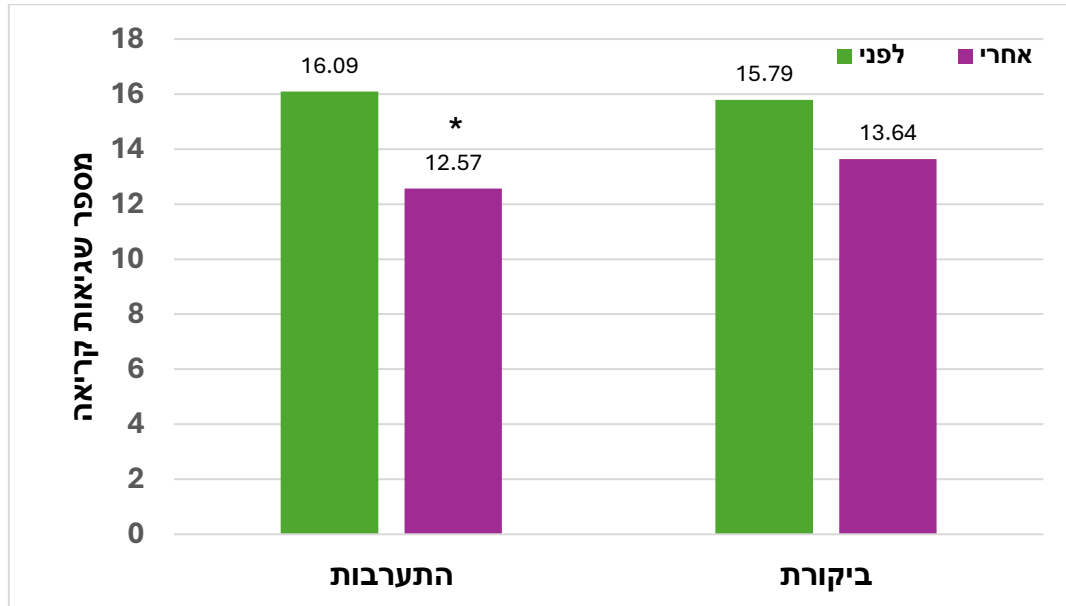
הימנעות מקריאה		מוטיבציה חיצונית		מוטיבציה פנימית		תחושת מסוגלות			
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת		
.50	2.03	.40	2.84	.58	2.17	.44	2.13	קבוצת התערבות לפני	
.63	2.48	.48	2.75	.59	2.26	.39	2.20	קבוצת ביקורת	ההתערבות
.52	2.05	.37	3.01	.56	2.36	.78	2.38	קבוצת התערבות אחרי	
.61	2.38	.46	2.80	.56	2.27	.42	2.23	קבוצת ביקורת	ההתערבות
1.26		19.94***		8.65**		4.57*		$F(1,43)$	
.268		<.001		.005		.038		p	זמן
.03		.32		.17		.10		η_p^2	
5.55*		1.48		.000		.08		$F(1,43)$	
.023		.230		.994		.779		p	קבוצה
.11		.03		.000		.002		η_p^2	
2.55		6.05*		6.18*		2.64		$F(1,43)$	
.117		.018		.017		.111		p	זמן X קבוצה
.06		.13		.13		.06		η_p^2	

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

בלוח 2 מוצגת בדיקת מקור המובהקות של אפקט הקבוצה ושל אפקט האינטראקציה שנמצאו במדידות RMANOVA. על פי RMANOVA, מקור המובהקות של השיפור בין זמן 1 לזמן 2 הוא בשיפור שחל במדדים של תחושת מסוגלות, מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית. לא נמצא שיפור במידת ההימנעות של התלמידים מקריאה. בבדיקת מקור המובהקות של האינטראקציה, נמצאו שתי אינטראקציות במדדי המוטיבציה הפנימית והחיצונית לקריאה. בשני מדדים אלו נמצא שחל שיפור מובהק במוטיבציה רק בקרב תלמידי קבוצת ההתערבות, בעוד בקרב תלמידי קבוצת הביקורת לא חל שיפור דומה.

כדי לענות על שאלת המחקר השנייה, שעוסקת בתרומת תוכנית ההתערבות לקידום מדדי שטף הקריאה (קצב ודיוק), נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות (RMANOVA) בהשוואה בין שתי הקבוצות (התערבות/ביקורת). בשלב הראשון נבדק מה היה השינוי ברמת הקריאה (ראו תרשים 1), ולאחר מכן נבדק אם השינוי הזה בממוצע אינו שונה בין הקבוצות. תוצאות

הניתוח מוצגות בלוח 3 ובלוח 4.



תרשים 1: ניתוח של מקורות האינטראקציה במספר השגיאות בקריאה

בהשוואה בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת

כפי שאפשר לראות בתרשים 1, ניכרת ירידה במספר השגיאות בקריאה בין המדידה הראשונה לשנייה בשתי הקבוצות, אך הירידה בקבוצת ההתערבות גדולה ומשמעותית יותר מזו של קבוצת הביקורת.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן במדדי יעילות הקריאה כאפקטים עיקריים לפני ההתערבות ואחריה

משך זמן הקריאה במבדק		מספר תיקונים		מספר שגיאות		לפני ההתערבות	
בדקות/בשניות		עצמיים בקריאה		קריאה			
ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע		
0:55	2:42	1.89	2.08	9.63	14.79	התערבות	קבוצה
1:48	3:01	2.09	2.00	12.69	14.78	ביקורת	
1:13	2:47	1.59	2.00	11.85	15.40	בנים	מגדר
1:33	2:55	2.24	2.07	10.73	14.33	בנות	
1:34	2:35	2.27	2.40	9.46	12.03	ב	שכבה
0:55	3:21	1.06	1.41	12.37	19.65	ג	
משך זמן הקריאה במבדק		מספר תיקונים		מספר שגיאות		אחרי ההתערבות	
בדקות/בשניות		עצמיים בקריאה		קריאה			
ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע		
0:59	2:35	1.84	2.58	8.77	11.33	התערבות	קבוצה
1:37	2:54	42.9	2.52	11.77	12.70	ביקורת	
1:15	2:41	1.76	2.55	11.05	12.35	בנים	מגדר
1:23	2:46	2.83	2.56	9.84	11.74	בנות	
1:25	2:24	2.87	2.83	8.87	9.30	ב	שכבה
0:56	3:20	1.20	2.06	11.05	16.76	ג	

לוח 4: תוצאות ניתוחי השונות עם מדידות חוזרות של הישגי הקריאה השונים

משך זמן הקריאה		מספר תיקונים		מספר			
במבדק		עצמיים בקריאה		שגיאות קריאה		מדדי יעילות הקריאה	
η^2	$F(1,43)$	η^2	$F(1,43)$	η^2	$F(1,43)$		
1.0	0.42	000.	0.002	00.0	0.02	קבוצה	
.000	02.	00.0	010.	.003	0.12	אפקטים מגדר	
.09	4.14*	.04	1.77	.12	5.75*	עיקריים כיתה	
.10	4.57*	.24	13.21**	.75	129.39***	זמן	
.000	0.01	.000	0.01	.16	7.93**	קבוצה X זמן	
.01	0.38	.002	0.07	.01	0.27	אינטראקציות מגדר X זמן	
.07	3.24	.01	0.52	.01	0.24	שכבה X זמן	

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

בעת בחינת האפקטים העיקריים נמצא שאין הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות ובין המגדרים בכל אחד ממדדי יעילות הקריאה. הבדל מובהק נמצא בין שכבה ב לשכבה ג במספר השגיאות בקריאה ובמשך זמן הקריאה, כאשר דווקא לתלמידי כיתה ב היו פחות שגיאות מאשר לתלמידי כיתה ג וזמן הקריאה שלהם היה קצר יותר בכל אחת מהמדידות. כלומר, יעילות הקריאה של תלמידי כיתה ב גבוהה מזו של תלמידי כיתה ג על פי המדדים של מספר השגיאות ומשך הקריאה. אפקט עיקרי נוסף נמצא במדד הזמן ולפיו התלמידים שהשתתפו במחקר זה השתפרו בממוצע בכל אחד ממדדי יעילות הקריאה: מספר שגיאות הקריאה ירד, מספר התיקונים העצמיים עלה וזמן הקריאה ירד, כפי שאפשר לראות בלוח 3.

כפי שאפשר לראות בלוח 4, נמצאה אינטראקציה בין הזמן לבין הקבוצה במספר שגיאות הקריאה. ביתר מדדי המחקר (מגדר ושכבה) ובמדדי שטף הקריאה (תיקונים עצמיים ומשך הקריאה) לא נמצאה אינטראקציה דומה. בדיקת מקור האינטראקציה של הקבוצה והזמן במספר שגיאות הקריאה בוצעה על ידי השוואת הפרשים בין השגיאות לפני ההתערבות

ואחרי ההתערבות בכל אחת מן הקבוצות בעזרת מבחן ANOVA. בדיקה זו העלתה, כי בשתי הקבוצות ירד מספר השגיאות בין זמן 1 (לפני ההתערבות של קבוצת ההתערבות) לזמן 2. למרות מגמת השיפור הדומה בקריאת הילדים משתי הקבוצות, נמצא כי הירידה בקרב קבוצת ההתערבות במספר השגיאות הייתה גדולה יותר באופן מובהק ($F(1,45)=8.74, p=.005, \eta^2=.16$) יחסית לקבוצת הביקורת.

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את תרומת תוכנית ההתערבות המושתתת על שיטת דיאלוגי – הקול קורא למוטיבציה לקריאה ולקידום שטף הקריאה (קצב ודיוק) בקרב תלמידי כיתות ב-ג. הממצאים מעלים כי השערות המחקר, שלפיהן ההתערבות תתרום גם להעלאת המוטיבציה של התלמידים לקריאה וגם לשיפור שטף הקריאה במדדי דיוק וקצב, אוששו למעט ההשערה לגבי עלייה בקצב הקריאה.

השפעת ההתערבות על מוטיבציה לקריאה

ממצאי המחקר מצביעים על שיפור מובהק במדדים של מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית בקרב תלמידי קבוצת ההתערבות לעומת קבוצת הביקורת. הממצאים עולים בקנה אחד עם תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017, 2020), המדגישה כי סיפוק שלושת הצרכים הפסיכולוגיים אוטונומיה, מסוגלות ושייכות תורם להתפתחות של מוטיבציה ובעיקר של מוטיבציה פנימית. תוכנית ההתערבות דיאלוגי – הקול קורא חיזקה את תחושת המסוגלות של התלמידים בקריאה. התלמידים התנסו בקריאה בדרגות קושי מותאמות, חוו הצלחות וקיבלו משוב חיובי ומיידי מהמורה ומקבוצת השווים וגם חוו התנסות רפלקטיבית שהייתה תוצאה של הקשבה לקריאה שלהם ושיפור בשטף הקריאה. נמצא שתנאים אלו תומכים בתחושת האוטונומיה ובמסוגלות העצמית (Ryan & Deci, 2020). לפי בוראו ואחרים (Bureau et al., 2022) תחושת המסוגלות היא הצורך המרכזי התורם למוטיבציה אוטונומית.

ממצא מעניין נוסף הוא כי גם המוטיבציה החיצונית עלתה בקבוצת ההתערבות. גם ממצא זה תואם את התיאוריה של ראיין ודסי (Ryan & Deci, 2020) הרואה את המוטיבציה לאורך רצף של הפנמה ולא כהבחנה דיכוטומית בלבד. מוריאמה וקיטאגמי (Murayama & Kitagami, 2014) מוסיפים לתיאוריה זו וטוענים כי תגמולים חיצוניים אינם בהכרח "מלכודת" מוטיבציה, אלא שיש להם תפקיד חשוב במיוחד בשלבים הראשונים של למידה או בביצוע משימות מעניינות פחות באופן טבעי. במקרים כאלה, תמריצים חיצוניים יכולים לשמש הגורם המניע הראשוני עד שהפעילות עצמה הופכת למשמעותית ומניעה יותר באופן פנימי. נוסף על כך, הם מציינים שתגמולים חיצוניים עשויים לתמוך בלמידה אם הם נתפסים כתורמים לתחושת המסוגלות של האדם, כלומר, כשהם ניתנים כהכרה במאמץ ובהישג ולא כאמצעי שליטה חיצוני. במילים אחרות, מוטיבציה חיצונית יכולה להפוך לחיובית כל עוד היא משתלבת עם אוטונומיה ותחושת רלוונטיות אישית, ולא מחליפה את תחושת השליטה העצמית (Murayama & Kitagami, 2014). ייתכן שתוכנית ההתערבות הצליחה לעודד מניעים חיצוניים (כגון רצון להצליח, לזכות בהכרה או לרצות את המורה) למניעים חיצוניים, הנתפסים כבעלי ערך אישי או כחלק מתחושת אחריות ושייכות. תהליך זה, של הפנמת מטרות חיצוניות לערכים אישיים, הוא אחד המנגנונים המרכזיים בפיתוח מוטיבציה.

בניגוד לשיפור שנמצא במדדי המוטיבציה הפנימית והחיצונית, לא נמצא שינוי מובהק במדד ההימנעות מקריאה. אפשר להסביר ממצא זה בכך שהימנעות היא דפוס התנהגותי המשתרש לאורך זמן ונובע מחוויות כישלון מתמשכות (Guthrie & Klaua, 2015). ייתכן כי התערבות קצרת מועד של כעשרה מפגשים, אף שהצליחה לחזק את תחושת המסוגלות וההנאה, לא הספיקה כדי לפרק דפוס התנהגות מבוססים של הימנעות. כמו כן, אפשר להבחין כי קבוצת ההתערבות החלה את המחקר עם רמת הימנעות נמוכה יחסית לקבוצת הביקורת (2.03 לעומת 2.48), דבר שייתכן שיצר אפקט רצפה שהקשה על זיהוי של שינוי משמעותי נוסף במדד זה.

תרומת התוכנית לקידום של שטף קריאה

הממצאים מצביעים על כך שהתוכנית תרמה לשיפור במדד הדיוק בקריאה בקרב תלמידי קבוצת ההתערבות, כפי שבא לידי ביטוי בירידה במספר השגיאות. שיפור זה תומך בממצאי מחקרים קודמים, המצביעים על כך שקריאה חוזרת של טקסטים משמעותיים מובילה להתקדמות מדודה אך עקבית במדד הדיוק בקריאה (Zimmerman & Buehl, 2023; Rasinski, 2025). מבט מעמיק יותר על מדדי השטף מעלה כי באופן לא מפתיע, חל שיפור בקצב הקריאה ובדיוק הן בקבוצת ההתערבות הן בקבוצת הביקורת בין המדידה שלפני ההתערבות לבין זו שלאחריה, שהרי התלמידים מתקדמים באופן טבעי בקריאתם בתקופה זו של השנה מתוך תרגול והתנסות. אולם, נמצא כי הירידה בקרב קבוצת ההתערבות במספר השגיאות הייתה גדולה יותר, דבר המצביע על תרומתה הייחודית של תוכנית ההתערבות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים אחרים בספרות המצביעים על השילוב שבין למידה בתנועה, שילוב טקסטים רלוונטיים, חיבור רגשי והזדהות עם הטקסט כתורמים לשטף הקריאה (Kim et al., 2014; Mavilidi et al., 2017). על פי שיף ולי-שמעון (2021), התערבות שמשלבת מרכיבים לשוניים, מטה-קוגניטיביים ורגשיים תורמת לשיפור המוטיבציה והמסוגלות העצמית לקריאה וכן משפרת את שטף הקריאה.

בתחום שטף הקריאה לא נמצא שיפור מובהק במדד קצב הקריאה מעבר להתפתחות הטבעית שנצפתה בשתי הקבוצות. ממצא זה עשוי לרמוז על קיומו של מגננון חליפין (Trade-off) בין רכיבי השטף, שלפיו התלמידים הפנו את משאבי הקשב והעיבוד לשיפור הדיוק והפרוזודיה (הנגנה והבעה) על חשבון המהירות הטכנית. תופעה זו, המוכרת בספרות, מצביעה על כך שכאשר קוראים מתקשים נדרשים להפעיל תפקודים ניהוליים של בקרה עצמית ותיקון טעויות, קצב הקריאה עשוי להאט באופן זמני לטובת איכות הפענוח (Nguyen et al., 2020). בהקשר זה, שיטת דיאלוגי – הקול קורא מדגישה קריאה תיאטרלית ופרוזודית, ומחקרים מצביעים על כך שקריאה מסוג זה עשויה להתבצע בקצב מדוד יותר, המשקף עיבוד משמעותי של הטקסט ולא רק פענוח טכני מהיר (Godde et al., 2020). העדפת הדיוק וההבעה על פני האצה בקצב תואמת את תפיסת האיכות הלקסיקלית של פרפטי (Perfetti, 2007), הרואה בדיוק ובייצוגים לשוניים מדויקים תנאי יסוד להבנה עתידית. עם זאת, ייתכן כי משך ההתערבות הקצר וסוג

הטקסטים הדיאלוגיים המורכבים לא אפשרו להגיע לשלב האוטומטיזציה המלא שבו הדיוק והקצב מתייצבים יחד.

באשר להיעדר שינוי במדד התיקונים העצמיים, ייתכן שהדבר קשור להבשלתם של התפקודים הניהוליים. בשלב ההתפתחותי של כיתות ב-ג יכולות כגון בקרה עצמית וגמישות קוגניטיבית עדיין אינן בשלות במלואן, ועומס קוגניטיבי הנובע מהמעבר לאורתוגרפיה עמוקה (קריאה ללא ניקוד) עשוי להגביל את היכולת להפעיל ניטור יעיל של הקריאה. בהתאם לכך, מחקרים מצביעים על כך שיכולת התיקון העצמי קשורה באופן מובהק לרמת התפקודים הניהוליים, מעבר ליכולות הקריאה עצמן (Nguyen et al., 2020).

ממצא מעניין נוגע לפער במדדי השטף בין כיתות ב לכיתות ג. דווקא לתלמידי כיתה ב היו פחות שגיאות מאשר לתלמידי כיתה ג, וזמן הקריאה שלהם היה קצר יותר בכל אחת מהמידות. כלומר, יעילות הקריאה של תלמידי כיתה ב גבוהה מזו של תלמידי ג. הסבר אפשרי לכך קשור במעבר ההדרגתי שבין רכישת הקריאה בעברית באורתוגרפיה שטוחה המבוססת על ניקוד בכיתות א-ב, לקריאה באורתוגרפיה עמוקה וללא ניקוד החל מכיתה ג ואילך (בראון, 2011). שלב זה מלווה לעיתים בירידה זמנית בדיוק ובמהירות הקריאה, תופעה מוכרת בהתפתחות הקריאה בעברית (קולן והלוי, 2014). שכטר ואחרים (Shechter et al., 2018) מציעים כי בכיתות ג-ד מתרחש תהליך מחודש של לימוד עצמי של הקריאה בעקבות מעבר למערכת הכתב הלא־מנוקד. לפיכך, ייתכן כי השיפור שנמצא בקרב תלמידי כיתה ב לעומת כיתה ג משקף לא רק את השפעת ההתערבות, אלא גם את השלב ההתפתחותי השונה של תהליך רכישת הקריאה.

תרומה מדעית וחינוכית של המחקר

מחקר זה תורם לתחום הוראת הקריאה בכמה מישורים. ראשית, הוא מספק מענה לפער מחקרי: מרבית המחקרים הקודמים על הגישה הביבליו־דידקטית התמקדו באוכלוסיות בוגרות או טיפוליות, ואילו מחקר זה בוחן לראשונה באופן שיטתי את תרומת שיטת דיאלוגי – הקול קורא לשטף הקריאה ולמוטיבציה בקריאה בקרב תלמידי כיתות ב-ג. בכך הוא מספק נתונים אמפיריים עדכניים ורלוונטיים לאוכלוסיית היעד של גיל בית הספר היסודי. שנית, המחקר תורם

להבנת הקשר ההדדי בין שטף קריאה למוטיבציה: הוא מראה את האופן שבו תוכנית התערבות מבוססת דיאלוגים יכולה לקדם את שני הרכיבים במקביל. לבסוף, ממצאי המחקר מציעים כיוון יישומי חדשני: פיתוח מודל להוראת קריאה באמצעות טקסטים תיאטרליים, המחוברים לעולמם של התלמידים. מודל זה עשוי לשמש בסיס להרחבת דרכי ההוראה ולהכשרת מורים בחינוך הרגיל והמיוחד, ולספק מענה חינוכי הוליסטי לירידה במיומנויות הקריאה ולמוטיבציה הנמוכה שנמצאה בקרב תלמידים בישראל. מומלץ במיוחד לשלב את התוכנית במסגרות החינוך המיוחד, שכן השימוש בטקסטים תיאטרליים, המאפשר לתלמידים להציג דמויות ולבטא את עצמם באופן אקטיבי, נותן מענה הוליסטי לתלמידים עם קשיי קריאה ומוטיבציה נמוכה. שיטה זו עשויה לשמש כלי מרכזי בעבודתם של מורים לחינוך מיוחד בזכות יכולתה לחזק את תחושת המסוגלות ואת החיבור הרגשי לטקסט.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, המחקר נערך על מדגם מצומצם של 47 תלמידים מבית ספר אחד בלבד המשתייך לזרם הממלכתי-הדתי, עובדה המגבילה את יכולת ההכללה של הממצאים לאוכלוסייה רחבה יותר. בעתיד, מומלץ להרחיב מחקר זה למספר רחב יותר של תלמידים, מאוכלוסיות יעד מגוונות: תלמידים עם וללא קשיים בקריאה, תלמידים מרקעים תרבותיים ומאזורים שונים וכן תלמידים שרכשו את הקריאה בשיטות שונות. שנית, משך ההתערבות היה קצר יחסית (כעשרה מפגשים). למרות השיפור שנמצא במדדי המוטיבציה והדיוק, עולה השאלה: האם התערבות קצרת-מועד כזו אכן מספיקה ליצירת שינוי מהותי, עמוק ובר-קיימה במוטיבציה הפנימית לקריאה. על כן, מומלץ כי מחקרי המשך יבחנו את יישום התוכנית כהתערבות ממושכת יותר, למשל, לאורך שנת לימודים שלמה, כדי לבסס את השינוי הרגשי והפדגוגי. נוסף על כך, המחקר הנוכחי לא בחן את האפקט לאורך זמן, ומומלץ כי מחקר עתידי יכלול מדידות המשך שבועות או חודשים לאחר סיום ההתערבות כדי לבחון את שימור השיפור במוטיבציה ובשטף הקריאה. שלישית, המחקר בחן את תרומת התוכנית במתודות כמותיות בלבד. ייתכן שבעתיד כדאי יהיה לבחון את המוטיבציה של התלמידים ואת הישגיהם גם לפי התרשמות המורים, וכן להרחיב את תפיסת התרומה של התוכנית גם באמצעות

ראיונות עומק עם המורים. גם שילוב תצפיות איכותניות על תהליכי הקריאה יוכל להעשיר את ההבנה בנוגע למנגנונים הפסיכו-פדגוגיים שדרכם פועלת ההתערבות.

מסקנות והמלצות

ממצאי המחקר מחזקים את הספרות הקיימת בדבר יעילותן של קריאה חוזרת, עבודה עם טקסטים משמעותיים ולמידה בתנועה בקידום של שטף הקריאה ושל המוטיבציה ללמידה. נמצא ששיטת דיאלוגי – הקול קורא, המבוססת על הצגה חווייתית של דיאלוגים הרלוונטיים לחיי התלמידים, תורמת הן למוטיבציה לקריאה הן לקידום שטף הקריאה בפועל. המחקר מציע מסגרת פדגוגית חדשנית לשילוב קריאה, רגש ותנועה, שיכולה לשמש מודל שאפשר להעתיק לבתי ספר יסודיים ולשמש כלי בהכשרת מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. נוסף על תרומתה לתלמידים, דרך הוראה זו עשויה לתרום גם למוטיבציה ולתחושת המסוגלות של המחנכים עצמם, כאשר הם נחשפים לגישה המאפשרת חוויה של הוראה יצירתית, משמעותית ומחברת לעולמם של התלמידים. בכך טמון פוטנציאל רחב לפיתוח מקצועי של מורים ולשילוב המודל בתוכניות ההכשרה להוראה וכן במהלכים מערכתיים לקידום איכות ההוראה במיומנויות קריאה.

רשימת מקורות

- בר און, ע' (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. ד"ש – דיבור ושמיעה, 30, 24-1.
- דהן, א' וצדוק, א' (2012). מלקות לחירות: מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- עינת, ת', עינת, ע', גורה, מ' ושגב, ע' (2017). מבראשית לויקרא: השפעת הביבלי-ודידקטיקה על רכישת הקריאה על ידי אסירים פליליים. קרימינולוגיה ישראלית, 6, 205-183.
- קולן, ל' והלוי, ד' (2014). ניקוד טקסטים בספרי לימוד לבית הספר היסודי. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף שפות.

קולן, ל' ולוי-שמעון, ש' (2019). קול קורא: תוכנית לקידום שטף הקריאה בבתי הספר היסודיים. משרד החינוך.

ראמ"ה. (2023). אוריינות קריאה בקרב תלמידי כיתות ד: תמונת מצב בראי מחקר PIRLS 2021. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה).

שיף, ר' ולוי-שמעון, ש' (2021). התערבות מחקר לשיפור שטף הקריאה בכיתה ג במיצב הסוציאקונומי הנמוך: דוח מחקר סופי. מרכז חדד לחקר דיסלקסיה וליקויי למידה, אוניברסיטת בר-אילן.

שני, מ', לחמן, ד', שלם, צ', בהט, א' וזיגר, ט' (2003). מעק"ב: מיפוי עדכני של קריאה וכתובה על פי נורמות ארציות: מיפוי עדכני של קריאה וכתובה (ערכה למורה בבית הספר היסודי). מכון מופ"ת.

Balansag, J. P. (2025). Improving reading fluency among frustration level readers of grade 5 and 6 pupils through repeated reading interventions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(4), 787-800.

<https://doi.org/10.47772/IJRIS.2025.90400059>

Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-195.

<https://doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730>

Brandes, G., Evanham, N., Dalal-Zarotski, S., Levie, R., Patael, S., Hora, A., & BarOn, A. (2023). The effect of a dialogically oriented intervention program on the reading abilities of struggling readers in second grade. *Reading and Writing*, 36(9), 2221-2249.

<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10378-z>

Buehl, D. (2023). *Developing readers in the academic disciplines*. Routledge.

- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72.
<https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience, 11*, 247005.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>
- Dialogi. (n.d.). *Facilitators*. <https://www.dialogi.co.il/facilitators>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 20*(2), 111–127.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Einat, T., Einat, A., Gura, M., & Segev, A. (2017). The impact of bibliodidactics on success in learning to read among nonnative criminal inmates. *The Prison Journal, 97*(4), 475-495.
<https://doi.org/10.1177/0032885517711976>
- Elderton, A., Clarke, S., Jones, C., & Stacey, J. (2014). Telling our story: A narrative therapy approach to helping lesbian, gay, bisexual and transgender people with a learning disability identify and strengthen positive self-identity stories. *British Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 301-307. <https://doi.org/10.1111/bld.12075>
- Frey, N., & Fisher, D. (2018). Addressing unintended instructional messages about repeated reading. *The Reading Teacher, 71*(4), 441-449.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1617>

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.

https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing, 33*(2), 399-426.

<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>

Grønli, K. M., Walgermo, B. R., McTigue, E. M., & Bråten, I. (2024). Teachers' feedback on oral reading: A critical review of its effects and the use of theory in research. *Educational Psychology Review, 36*(1), 121.

<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09957-z>

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2015). Engagement and motivational processes in reading. In *Handbook of individual differences in reading* (pp. 41-53). Routledge.

Hamedi, S. M., Pishghadam, R., & Fadardi, J. S. (2020). The contribution of reading emotions to reading comprehension: The mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educational Research for Policy and Practice, 19*(2), 211–238.

<https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>

Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences, 10*(3), 52.

<https://doi.org/10.3390/educsci10030052>

- Karelitz, T., & Keshet, N. (2018). *Factors driving student success on the 2015 PISA tests: The results from Israel*. Trump Foundation.
<https://www.trump.org.il/wp-content/uploads/2018/11/Factors-Driving-Student-Success-on-the-2015-PISA-TestsFINAL.pdf>
- Kim, Y. G., Park, S., & Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing*, 27(1), 79–99.
<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9434-7>
- Lagopoulos, A. P. (2016). A meta-theoretical approach to the history and theory of semiotics. *Semiotica*, 2016(213), 1-42.
- Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. In: V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-9). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., & Paas, F. (2017). Effects of integrating physical activities into a science lesson on preschool children’s learning and enjoyment. *Applied Cognitive Psychology*, 32(6), 655-665. <https://doi.org/10.1002/acp.3349>
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent’s reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28, 545-569.
<https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- Mihret, G., & Joshi, J. (2025). The relationship between students’ reading skill and academic achievement: A comprehensive investigation. *Global Journal of Educational Research and Innovation*, 6(2), 913–923.
<https://doi.org/10.55248/gengpi.6.0225.0913>

- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic vs. extrinsic motivation. *Psychological Medicine*, 52(10), 1801–1816.
<https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>
- Murayama, K., & Kitagami, S. (2014). Consolidation power of extrinsic rewards: Reward cues enhance long-term memory for irrelevant past events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 15–20.
<https://doi.org/10.1037/a0031992>
- National Reading Panel (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nguyen, T. Q., Del Tufo, S. N., & Cutting, L. E. (2020). Readers recruit executive functions to self-correct miscues during oral reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 24(6), 462–483.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1720025>
- Niero, L. T. L., & Borges, M. K. (2025). The cognitive semiotic profile of iterative readers in pedagogy students after the pandemic. In: A. B. Lliteras, A. S. Sprock & V. Agredo-Delgado (Eds.), *Proceedings of the 19th Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO 2024)*. LACLO 2024. *Lecture Notes in Educational Technology*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-96-3698-3_30
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
<https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

Polychroni, F., Antoniou, A. S., Kofa, O., & Charitaki, G. (2024). Reading self-concept, trait emotional intelligence and anxiety of primary school children with dyslexia. *Frontiers in Education*, 9, 1371627.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1371627>

Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524. <https://doi.org/10.1002/trtr.1533>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.7202/1041847AR>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sabag-Shushan, T., Katzir, T., & Kanat-Maymon, Y. (2024). The contribution of emotion vocabulary to the reading comprehension of the text and the task. *Reading and Writing*, 38, 2609–2632.

<https://doi.org/10.1007/s11145-024-10609-5>

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

<https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.

- Segal, A., Dotan, S., & Katzir, T. (2023). Development over time of the reading self-concept in fourth- and fifth-grade students. *Current Psychology, 42*, 28611–28622. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03871-9>
- Shaul, S., Katzir, T., Primor, L., & Lipka, O. (2016). A cognitive and linguistic approach to predicting and remediating word reading difficulties in young readers. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Interventions in Learning Disabilities* (pp. 47-66.) Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31235-4_4
- Shechter, A., Lipka, O., & Katzir, T. (2018). Predictive models of word reading fluency in Hebrew. *Frontiers in Psychology, 9*, 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01882>
- Smith, J. L., & Herring, J. D. (2004). Dramatic literacy: Using drama and literature to teach middle-level content. *Current Issues in Middle Level Education, 10*(1), 8-13.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W., & Dionisio, J. L. (2003). *Policy and practice implications of the program for international student assessment (PISA) 2000: Report of the International Reading Association PISA Task Force*. International Reading Association.
- Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Filderman, M. J. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research, 90*(6), 919–956. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

- Towson, J. A., Macy, M., Abarca, D. L., & Brown, J. L. (2024). Examining teachers' use of dialogic reading strategies following a multiple-component professional development intervention. *Early Childhood Education Journal, 52*(10), 1751-1763.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01526-3>
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2021). Reading fluency and reading motivation in Hebrew in students with reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(2), 110-120.
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12248>
- Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*(1), 21.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Wigfield, A. (1996). A questionnaire measure of children's motivations for reading. *Instructional Resource No. 22*.
- Wolters, A. P., Kim, Y. S. G., & Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading, 26*(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social-emotional skills correlate with reading ability among typically developing readers: A meta-analysis. *Education Sciences, 13*(2), 220. <https://doi.org/10.3390/educsci13020220>
- Zimmerman, B., & Rasinski, T. (2025). Analyzing the effects of a repeated reading intervention for struggling readers. *Evaluation & The Health Professions, 48*(1). <https://doi.org/10.1177/01632787241257450>

נספח 1: שאלון מוטיבציה לקריאה

שאלון מוטיבציה לקריאה שם התלמידה

1- לא מתאר אותי כלל. לא מתאים לי. 2- לא בטוח אך נוטה להסכים.
3- מתאים. 4- מאוד מתאר אותי. מתאים לי מאוד

1	2	3	4	1. אני הולכת לספריה לעיתים קרובות
1	2	3	4	2. אני אוהבת לקרוא ספרים קשים, מאתגרים.
1	2	3	4	3. אני יודעת שאצליח בקריאה בשנה הבאה.
1	2	3	4	4. אני לא אוהבת להכין שיעורי בית שדורשים קריאה.
1	2	3	4	5. אם המורה מלמדת משהו מעניין, אני אקרא עוד על הנושא.
1	2	3	4	6. אני קוראת כי מכריחים אותי לקרוא.
1	2	3	4	7. אני קוראת טוב.
1	2	3	4	8. אני אוהבת לקרוא ספרים דמיוניים.
1	2	3	4	9. לעיתים קרובות אני קוראת סיפור לאחי או לאחותי.
1	2	3	4	10. אני אוהבת להיות היחידה שיודעת את התשובה במשהו שקראנו.
1	2	3	4	11. אני קוראת כדי ללמוד מידע חדש על נושאים שמעניינים אותי.
1	2	3	4	12. החברות שלי אומרות לי לפעמים, שאני לא קוראת טוב.
1	2	3	4	13. אני רוצה לקרוא על דברים חדשים.
1	2	3	4	14. אני אוהבת לשמוע שהמורה נותנת לי מחמאות על הקריאה שלי.
1	2	3	4	15. אני רוצה להיות הכי טובה בקריאה.
1	2	3	4	16. אני רוצה מאוד לדעת את התוצאות של מבדקי הקריאה שלי.
1	2	3	4	17. אני לפעמים קוראת בקול רם בפני ההורים שלי.
1	2	3	4	18. חשוב לי לקבל ציון טוב במבדקי הקריאה.
1	2	3	4	19. אני לא אוהבת לקרוא משהו שיש בו מילים קשות מידי.
1	2	3	4	20. אני תמיד קוראת בדיוק כפי שהמורה רוצה.
1	2	3	4	21. אני לא אוהבת שאלות על מילים שאני לא מכירה.
1	2	3	4	22. אני שמחה כאשר משבחים את הקריאה שלי.
1	2	3	4	23. בספרים טובים לפעמים אני מזדהה עם הדמויות בסיפור.
1	2	3	4	24. הורי משבחים את הקריאה שלי לעיתים קרובות.
1	2	3	4	25. מאוד חשוב לי לסיים את כל משימות הקריאה.
1	2	3	4	26. אני אוהבת סיפורים מסתוריים/ עם סודות.
1	2	3	4	27. לפעמים כשאני קוראת על נושא מעניין, אני לא מרגישה איך הזמן עובר.
1	2	3	4	28. אני רוצה לקבל מחמאות על הקריאה שלי.
1	2	3	4	29. המבדקים הם דרך טובה לראות איך אני בקריאה.
1	2	3	4	30. הייתי רוצה לעזור לחברות שלי בשיעורי הבית שלהם שדורשים קריאה.
1	2	3	4	31. אני קוראת כדי לשפר את הציונים שלי.
1	2	3	4	32. ההורים שלי שואלים אותי הרבה על הציונים שלי בקריאה.
1	2	3	4	33. אני נהנית לקרוא ספרים על דברים דמיוניים.
1	2	3	4	34. אני אוהבת לספר למשפחה שלי על מה שאני קוראת.
1	2	3	4	35. אם הנושא מעניין, אני יכולה לקרוא גם דברים מסובכים.
1	2	3	4	36. אני נהנית לקרוא ספרים על אנשים שחיים בארצות אחרות.
1	2	3	4	37. אני קוראת הרבה ספרי הרפתקאות.
1	2	3	4	38. אני תמיד מנסה לסיים את הקריאה שלי מהר.
1	2	3	4	39. אם ספר הוא מעניין, לא אכפת לי כמה קשה לקרוא אותו.
1	2	3	4	40. אני לא אוהבת לקרוא בקול בפני תלמידים אחרים בכיתה.
1	2	3	4	41. שיעור שפה הוא השיעור שאני הכי פחות טובה בו.
1	2	3	4	42. אני רוצה להתאמן הרבה בקריאה כדי להיות הכי טובה בכיתה בקריאה.
1	2	3	4	43. זה מבלבל אותי כשיש בסיפור יותר מידי דמויות.
1	2	3	4	44. חשוב לי להיות טובה בקריאה.
1	2	3	4	45. מכל הדברים שאני מתקשה בהם חשוב לי להיות טובה בקריאה.

נספח 2: דוגמה של טקסט דיאלוגי



1-2

ספידרמן

מה קרה?

גם בשנה שעברה לביא רצה להתחפש לספידרמן. אמא ולביא עוברים מחנות לחנות. לקראת ערב, הם מוצאים חנות קטנה ומוכר נחמד שמבטיח להם שיש לו תחפושת של ספידרמן מתאימה למידות של לביא. (לביא הוא מאוד גבוה לגילו). לביא לובש בחנות את התחפושת, אמא מחכה לו מאחורי הווילון.

משימות משחקיות

דמות	מצב	פעולה
לביא	מתרגש/ כועס	להראות בוגר/ להתילד
אימא	עייפה/ לחוצה	לפייס/ לרז
פעולה בחלל	בחלק הראשון לביא ואמא רחוקים מאוד, כשלביא יוצא, הוא מתקרב לאט, לאט ובזהירות לאמא, שהריצ'רץ' לא יפתח. (אפשר לשחק את הטקסט וללכת עם מחברת על הראש)	



אימא- לביא... נו...

לביא- רגע.

אימא- איך התחפושת?

לביא- רגע!

אימא- אתה צריך עזרה?

לביא- לא!

אימא- אל תדאג. אני מחכה.

לביא- אוף!

אימא- מה קרה?



139

לביא- כלום.

אימא- אפשר לראות?

לביא- שנייה.

אימא- אני לא מבינה... לביא... נו... מה הבעיה? אין הבדל בין סופרמן לספיידרמן.

לביא- את לא מבינה כלום.

אימא- סיימת?

*לביא יוצא

לביא- זה טוב עלי.

אימא- זה טוב?

לביא- כן.

אימא- תסתובב.

לביא- לא רוצה.

אימא- מה זה? לביא... לא צפוף לך?

לביא- אני רוצה את התחפושת הזאת.



131



חימום

1. איך התחפושית?
2. אל תדאג.
3. אוף!
4. אני מחכה.
5. מה קרה?
6. אתה צריך עזרה?
7. שנייה.
8. כלום.
9. אפשר לראות?
10. לביא! מה הבעיה?
11. אין הבדל בין סופרמן לספיידרמן.
12. את לא מבינה כלום!
13. סיימת?
14. זה טוב עלי.
15. תסתובב.
16. מה זה? לביא...
17. לא צפוף לך?
18. אתה רוצה את התחפושית הזאת?

נספח 3: דוגמה של מערך שיעור

למה לא מזמינים את מתן (1) – מערך שיעור

<p>מסירות עם כדור דמינוני: קשר עין. משחק הקטגוריות: מה יש לי בתיק? משחק הקטגוריות: מה אין לי בתיק?</p>	מעגלים
<p>המורה מספרת את סיפור המעשה בגוף שלישי. אחד התלמידים מספר את הסיפור בגוף ראשון, בקולו של מתן.</p>	סיפור המעשה
<p>מקהלה יונית, בדגש מצב (1). מקהלה יונית, בדגש חיקוי קול ותנועה (1). חלוקת הטקסט. אחד אחרי השני: אחד בשקט, השני בקול רם (1).</p>	חימום
<p>קריאת מצב (1). קריאת פעולה (2). פעולה בחלל (2).</p>	משימות משחקיות
<p>מעגל מרגיש בגוף ראשון: שון. מעגל מרגישה בגוף ראשון: אמא. מעגל מרגיש בגוף ראשון: אבא. דמות צדדית מספרת: אחד הבנים בכיתה מספר למה לא מזמינים את מתן. תרגול בבית: משחק החפצים: לאסוף 20 חפצים שנכנסים לתוך הכיס, לחלק לחמש קטגוריות שונות ולהביא את החפצים לכיתה.</p>	סגירה