

מה בין אסטרטגיות טרום קריאה לבין תפיסות של ידע?

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

הקשר בין הטרמת קריאה ותפיסות אפיסטמיות על ידע וידיעה – רקע תיאורטי

הטרמה ומטרותיה

קריאה איננה מלאכה פשוטה, שכן כרוכות בה בזמנית שתי פעילויות עתירות ידע ויכולות (Pikulsky & Chard, 2005): מחד, זיהוי ופיענוח של מילים, אשר נדרש להן ידע פונולוגי, דקדוקי, אורתוגרפי וסמנטי (Perfetti, 2007) ומאידך הבנייה של משמעות, שמצריכה שילוב של הידע הקודם וכן חשיבה מסדר גבוה כמו הסקה, אינטגרציה וניטור ההבנה (Cain, 2016). מאחר ששתי הפעילויות תובעות תשומת לב רבה, מלאכת הקריאה עבור קוראים צעירים עלולה להפוך למלאכה מפרכת, לא מתגמלת ואף מעוררת חרדה (Katzir et al., 2018). בנוסף, מחקרים מצביעים על חשיבותן של ההתנסויות הראשוניות בקריאה. אלה מעצבות את תפיסת הקוראים הצעירים את עצמם כקוראים ואף כבעלי מסוגלות אקדמית, וכן ישנה להן השפעה על המוטיבציה של הקוראים הצעירים לקרוא ולהעמיק בקריאה (Chapman & Turner, 2003). **המורכבות הגדולה של מלאכת הקריאה, כמו גם ההיבטים הרגשיים הקשורים בה, מייחדים למורות תפקיד חשוב הכולל תמיכה בהתמודדות של הקוראים הצעירים עם הקריאה.**

פרקטיקות שונות לתמיכה מעין זו מפורטות בתוכנית "קול קורא – תוכנית לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי" (2019) של משרד החינוך. בין הפרקטיקות מוצעת הטרמת התוכן כחלק מהתערבות טרום קריאת הטקסט. מטרתה של התערבות טרום הקריאה, על פי התוכנית, היא לסייע לקורא לצלוח את תהליך הקריאה על ידי הפחתת ההתנגדות והגברת תחושת המסוגלות והמוטיבציה לקריאת הטקסט (עמ' 83). במסגרת ההתערבות הזו המורה יכולה לפעול בשני מישורים: במישור התוכני – לקרב את עולם התוכן של הטקסט לעולמו של התלמיד ולעורר בו סקרנות ודריכות, ובמישור הפיענוח – לסייע לקורא לפענח מילים כדי להפחית את המאמץ בעת הקריאה. כך ב"הטרמת התוכן" (עמ' 72) מוצע למורה, בין היתר, להטרים מילים מתוך הטקסט וכן ציטוטים, ניבים וביטויים שיקלו על התלמידים את ההבנה.

הטרמה ותפיסות אפיסטמיות על ידע וידיעה

פרקטיקות שבהן משתמשים לעיתים קרובות, כמו זיהוי מילים חשובות בטקסט והקנייתן כהתערבות טרום קריאה, בהתייחס למישור הפענוח והמישור התוכני לא תמיד מתייחסות לרכיבים חשובים, שיכולים להשפיע על היכולת של התלמידים להבין ולהשתמש בידע שזה אך הוקנה לטובת הקריאה. אנו מציעות להתבונן על פרקטיקות הטרמה באמצעות עדשה תיאורטית המתייחסת לתפיסות אפיסטמיות – התפיסות של המורה על ידע וידיעה, שמשפיעות על האופן שבו היא מעצבת את ההוראה. התמקדות בהיבטים אפיסטמיים תכלול שאלות כמו: כיצד הידע הנלמד נרכש, מהו טבעו, מה מקורו ומה מעיד על נכונותו, מעבר להתמקדות בשאלה מה להקנות (המושגים) כישרון והאנשה במקרה הנדון). ערכות למאפייני הידע ותהליכי הידיעה יכולים לתמוך בהבנה של תפקיד הטרמת התוכן והקשר שלה לקריאה. אפיסטמולוגיה היא ענף בפילוסופיה שעוסק בידע, בטבעו (למשל, קבוע או משתנה, מתגלה על ידי האדם או קיים בעולם), גבולותיו (מה הגבול בין ידע לאמונה או תפיסה) ובדרכי רכישתו (למשל, התנסות או תצפית). מחקרים רבים מצביעים על כך, שלאופן שבו מורים תופסים את הידע, ישנה השפעה גדולה על תהליכי הלמידה של תלמידיהם. שני חוקרים מרכזיים בתחום, הופר ופינטריך (1997), מחלקים את האפיסטמולוגיה האישית לשני תחומים, מהות הידע ומהות הידיעה, ולארבעה ממדים הנגזרים מהם. החלוקה הזו תשמש את הניתוח של האופן שבו המורה, בתמלול שלהלן, מיישמת את האסטרטגיות להטרמה.

החלוקה של הופר ופינטריך כוללת את המושגים:

- מהות הידע** – האופן שבו אדם תופס את טבעו של הידע על פני שני צירים:
 - ודאות הידע – עד כמה הידע הוא ודאי, מוחלט וקבוע או שמא משתנה, זמני ונתון לפרשנות.
 - פשטות הידע – עד כמה הידע מורכב ממרכיבים בדידים ומוחלטים או שמא מורכב ממרכיבים תלויי הקשר ויחסיים.

מהות הידיעה – האופן שבו אדם תופס את תהליך הידיעה על פני שני צירים:

- מקור הידע – עד כמה הידע הוא חיצוני לאדם ומועבר אליו דרך מתווך סמכותי או שמא הידע הוא תוצר של אינטראקציה ומתן משמעות הנבנית במשותף.
- ההצדקה לידיעה – עד כמה ההצדקה לידיעה ניתנת להערכה ולביסוס – מתפיסות של נכון/לא נכון או אמת/שקר, דרך תפישות שכופרות באפשרות להעריך ולבסס כלל (הכול נכון) ועד לתפישות שמבכרות פרספקטיבות שונות ובוחנות את מידת נכונותן/אמיתותן היחסית.

מחקרים רבים מצביעים על כך שלאמונות האפיסטמיות של המורה יש השפעה משמעותית על תהליכי הלמידה של תלמידיהן. מורות נסמכות על תפישותיהן האפיסטמיות (הרבה פעמים באופן לא מודע) בבחירתן את מטרות השיעורים, בפיתוח הפעילויות, ביישומן ובהערכת הלמידה (Fives & Buehl, 2016). כך, למשל, במחקר (Johnstone et al., 2001) שבחן שתי מורות בעלות אמונות אפיסטמיות שונות, נמצא שמורה שהכירה בחשיבותן של חוויות התלמידים את הידע הנלמד, נטתה ללמד בדרך של הוראה דיאלוגית אשר בה התלמיד במרכז (student centered). הוראה זו כללה השתתפות נרחבת של התלמידים ועידוד חשיבתם. לעומתה, מורה שהאמינה כי הידע הנלמד הוא אמת יחידה, נטתה ללמד בדרך של העברה. ההוראה שלה הייתה ממוקדת במורה (teacher centered), והיא התאפיינה בהקניה של עובדות. המשגתם של ממדי הידע תתרום, אם כן, לשכלול ההבנה של המאמנות והמורות בנוגע להשפעה שלהן על תהליכי הלמידה בכיתה, ובכללם גם על הפרקטיקות שהן מיישמות כחלק מהוראת הקריאה.

חקר המקרה שלהלן מציג יישום של הטרכת ידע התוכן טרם קריאת השיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד" של מיכל סנונית. השיר מתאר מופעים של עונת הסתיו ומעביר דרכם את התחושות שהם מייצרים, כמו הרוח שניכרת בתזוזת היולון, הריח המשכר של ענבים וגשם, פריחת החצב ושירים נוגים. התיאור של המופעים נעשה באמצעות האנשה, כך שהסתיו מדומה לבן אנוש, והוא שמחולל את המופעים. הוא משחק עם הרוח ביולון, שואף לקרבו את הריח המשכר, קורא לחצב לפרוח וכן הלאה.

בשני הקטעים שלהלן מתואר חלק משיעור שהתקיים בכיתה ב'. שני קטעי התמלול רציפים מבחינה כרונולוגית. השיעור היה שיעור צפייה ונכחה בו המאמנת, סיגל, ורוני, מורה חדשה בכיתה אשר עבודתה מוערכת על ידי המאמנת. בקטע הראשון המורה הקנתה את המושג כישרון, ובקטע השני את המושג האנשה. יתכן והייתה זו הזדמנות עבור המורה ללמד אמצעי ספרותי שבוטל בשיר – האנשה. והשימוש במושג כישרון הוא השימוש הראשון בהאנשה, כבר בשם השיר. יתכן ומטרת הקניית המושגים המרכזיים הללו טרם הקריאה הייתה להקל על התלמידים את הבנת הטקסט. ואולם, מהי המשמעות של הקניית המושגים הללו? מה כוללת הקניית מושג? כיצד האופן שבו אנו מקנות מושגים כהטרמה לקריאה משפיע על התלמידים? וכיצד תפישות אפיסטמיות מעצבות את האופן שבו מורות מיישמות את ההטרמה?

תמלול

קטע 1: הטרמה לקריאה – הגדרת המושג כישרון

1. רוני (המורה): בסתיו קורים כל מיני דברים. עוד מעט נקרא שיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד". מה זה כישרון?
2. שירה: משהו שאנחנו טובים בו
3. יוני: משהו שאנחנו טובים בו
4. רוני (המורה): נכון. משהו שאנחנו עושים טוב.
5. (רוני נותנת דוגמאות) פסנתרנים, איזה כישרון יש להם?
6. הכיתה: נגינה
7. (רוני בהומור): ועורכי דין, איזה כישרון יש להם?
8. כפיר: לתפוס ולהכניס לכלא
9. רוני: מה הכישרון שלכם?
10. תלמידה: הכישרון שלי הוא לא לריב
11. רוני: זה פחות כישרון
12. תלמידה: אז לעשות שיעורים
13. אין תגובה

14. תלמידה 2: לשיר
15. רוני: איך את מתאמנת על השירה?
(לא תפסתי את התשובה)
16. רועי: להגיד בלילה מה שבא לי
17. רוני: זה לא כישרון, אבל איזה כישרון יש לך?
18. רוני: נכון סיפרת לי שאתה אוהב לגו? נכון? אז לבנות בלגו. זה יכול להיות כישרון
(פונה אליו אישית ומתכופפת לעברו)
19. תלמידה 3: אני טובה בספורט
20. רוני: (חוזרת על דברי התלמידה ושואלת): במה את טובה בספורט?

קטע 2: הקניית המושג האנשה

21. תלמידה קוראת את הכותרת של השיר.
22. רוני: לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד, מה זה? הגיוני? הסתכלו על הסתיו. זה חיה?
23. רוני: זה נקרא האנשה. מה זה?
24. ענבר: אנשים
25. רוני: נכון, אנחנו הופכים את הסתיו לאנשים
26. אודי: סטיב (צוחקים)
27. רוני: הסתיו הוא לא בן אדם. לא יכול להיות לו כישרון. אנחנו הופכים אותו לאנושי. זו האנשה.
28. סיגל (המאמנת): אפשר באמת לעשות את זה או רק בסיפורים ושירים?
29. נירית: רק בסיפורים ושירים
30. (רוני המורה קוראת את השיר מהלוח ומבארת מילים)
31. מה זה נוגים?
32. (התלמידים לא יודעים. המורה מסבירה)
33. רוני: הסתיו הססן. מה זה אומר?
34. תמר: אסון
(המורה מתקנת)
35. רוני: מי רוצה להגיד מה אומר השיר? מה הוא שמע פה?
(המורה עוברת משפט משפט בשיר ומדגישה את הפער בין הפעלים המתאימים לתיאור אדם. לגביהם היא חוזרת ושואלת):
36. רוני: האם הם יכולים לתאר את הסתיו?
37. הכיתה: לא
38. רוני: כל מה שקורה בשיר הזה נקרא?
39. דנה: אנושות
40. רוני: האנשה
41. רוני: האם אפשר לעשות זאת (להאניש)?
42. תלמיד: כן
43. (המורה לא מקבלת את דעתו של התלמיד. הוא מתעקש שזה אפשרי פעם נוספת. המורה דוחה שוב את עמדתו ולא מנסה להבין את מניעיה).
44. רוני: תמצאו בטקסט את כל ההאנושות שאתם רואים בטקסט.
(בזמן זה הטקסט מחולק לתלמידים, והם ממספרים יחד את השורות. אחרי המספור המורה מבקשת להוציא מרקר ולמרקר תכונות של בני אדם. התלמידים ממרקרים דוגמאות ביחידות.
באחת הקבוצות, תלמיד אחד ממרקר הכל, תלמידה אחרת לא מבינה מה למרקר ואחת לא ממרקרת כלל.
בזמן הבודה בכיתה, הכיתה רועשת. סיגל המאמנת עוברת ומסבירה מילים קשות).
45. רוני (עוצרת את עבודת הכיתה): תסמנו את כל מה שהסתיו עושה.

הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה – רקע למנחה

ניתוח המקרה מתוך ניסיון להבין את התפיסות האפיסטמיות של המשתתפים

סוגיה מרכזית שעולה בקטע נוגעת לשאלות "של מי הידע הזה?" ו"איך יודעים שהוא כזה?". כבר בראשיתו של הדיון המורה שאלה מהו כישרון וקיבלה את תשובות התלמידים: "משהו שאנחנו טובים בו" (שורות 3,2). לכאורה, התלמידים הם מקור הידע, והם סיפקו את ההגדרה לכישרון. בנוסף, הימצאותה של ההגדרה בראש הדיון מרמזת על תפקידה במהלם – ההגדרה משמשת כקריטריון לזיהוי כישרון. ואולם, למרות קיומה של ההגדרה ואע"פ שהתלמידים, הם שניסחו אותה, חלק מתשובות התלמידים ("לא לריב", "לעשות שיעורים" ו"להגיד בלילה מה שבא לי") לא התקבלו על ידי המורה ולא ניתן הסבר כיצד והאם ההגדרות של התלמידים מתבססות על ההגדרה מתחילת השיעור או חוטאות לה, לתפיסתה של המורה. לעומתן, תשובות שהמורה ביקשה מהתלמידים לפתח הן נגינה, שירה וספורט.

העדר ציפייה להצדקה של התשובות וכן העדרה של הנמקה מצדה של המורה יכולות ללמד על האופן שבו נתפס הידע בשיח. ראשית, אף על פי שהתלמידים ניסחו את ההגדרה למושג, הרי שהמורה היא מקור הידע עבורו. היא זו שקבעה מה נכלל בו ומה לא. שנית, הפער בין תשובות התלמידים למה שנתפס כרצוי על ידי המורה מלמד על כך שההגדרה עמומה עבור התלמידים. ההגדרה של המושג מציבה אותו כידע פשוט – "משהו שאנחנו טובים בו", אולם, "משהו" ו"טוב" הם מושגים, שכפי שיעלה מתשובות התלמידים נתונים לפרשנות מגוונת. ואכן, התלמידים מפרשים את המושג מתוך חוויותיהם האישיות. לדידם, הכישרון שלהם מתבטא בפעילויות יומיומיות. נראה שלדעת המורה הדוגמאות של התלמידים לא עונות על הגדרה של "משהו" ו"טוב". ואולם, גם המורה בניסיונה לדבב את רועי (18) חורגת מההגדרה שבראשית השיח. המורה קושרת בין אהבה לפעילות מסוימת (אוהב לגו) לבין האפשרות לראות בכך כישרון. כפי שעולה שוב מתשובות התלמידים, יתכן וההגדרה שניתנה לכישרון אינה מספקת.

בנוסף, בשיח נעדרות הנמקות. היעדר ההנמקות בשיח מלמד על כך שטבען של הידע הוא וודאי ובלתי ניתן לפרשנות – עבור המושג ישנה רק תשובה אחת נכונה (או תחום אחד שבו שכן לגזור ממנו דוגמאות), ואין אפשרות בשיח לטעון שפעילויות ייחודיות כמו לדבר בלילה או לא לריב הן כישרונות.

בקטע השני, כחלק מהטרמט הקריאה, המורה קישרה את מושג הכישרון למושג האנשה. זהו מושג שהבהרתו נתפסת כחיונית להבנת הטקסט. ואולם, המורה הסבירה בעצמה מהו המושג (שורה 27). שוב, המורה היא שהגדירה את המושג, היא מקור הידע. הבנת משמעותה של האנשה איננה תלויה, לפיכך, באופן שבו התלמידים תופסים את המושג, ולכן המושג חיצוני להם. ישנו פער בין תפיסת המורה את המושג לבין תפיסת התלמידים. בשורה 28 תלמידה ענתה לשאלה מהי האנשה במילה "אנשים". ההתייחסות של התלמידה מלמדת על הבנה של השדה הסמנטי של המילה האנשה אבל אין בה אינדיקציה להבנה בדבר המשמעות של המושג. ההבנה הדלה של התלמידים את המושג נרמזת עוד בשורה מס' 39 ("אנושות"), וזו כבר נאמרת אחרי קריאה ראשונית של השיר והדגשה של המורה את הפעלים המשמשים בשיח דבור לתיאורן של פעולות אנושיות, אבל מכונים בשיר לתיאור פעולותיו של הסתיו. אכן, נראה שהפער נעוץ בהבנה השונה של התלמידים והמורה את מורכבותו של המושג. בעוד שהמורה התייחסה למושג ספרותי בעל משמעות מטאפורית, שמצריך ייחוס של תכונות אנושיות למושג בלתי אנושי, נראה שהתלמידים הבינו את המושג בצורה קונקרטית – "אנשים" ו"אנושות". בהמשך הדיון כמענה לשאלתה של המורה אם אפשר להאניש, תלמיד ענה בתוקף בחיוב (41). המורה לא קיבלה את תגובתו אבל הוא התעקש. למרות ההתעקשות, לא נעשה ניסיון לברר עמדות ולנמק.

גם בחלק זה ניכר פער בין ההבנה של את מושג האנשה המורה לבין ההבנה של התלמידים, והוא כולל עדות מתחילת העבודה העצמאית של התלמידים עם טקסט. המורה הנחתה את קריאת הטקסט על ידי התלמידים: "תמצאו את כל ההאנשות בטקסט" (שורה 44), אבל התלמידים לא הצליחו לפעול על פי ההנחיה, וזאת גם אחרי שהמורה ניסתה להקל והנחתה את התלמידים "למרקר תכונות של בני אדם" (שורות מס' 45-47). או אז המורה עצרה את עבודת הכיתה והנחתה: "תסמנו את כל מה שהסתיו עושה" (שורה מס' 49). כלומר, מתחילת העבודה של התלמידים עם הטקסט לא ניתן היה עוד להתעלם מהפער בין התפיסה שהמורה ביקשה להחיל על התלמידים בעת קריאת הטקסט לבין האופן שבו הם היו מסוגלים לפעול על פיה. לא נותר למורה אלא לשנות את ההנחיות, ובמידה רבה לפשט אותן, להפוך את המענה להן לקונקרטי, ואולי אגב כך, להתקרב לתפיסה של התלמידים.

לסיכום, המורה ביקשה, כאמור, להקנות לתלמידים את המושגים כישרון והאנשה, כנראה כיוון שלהבנתה, ידיעתם תקל עבורם את מלאכת הבנת הנקרא של השיר הנלמד. ייתכן שאופן ההקניה שתואר לעיל נובע מסיבות שונות, כמו רצון להספיק את מהלך השיעור, ניסיון ליצור שפה משותפת, מחשבה שהמושג ברור ועצם מתן ההגדרה תספק, חשש מדיון שיתפזר, קושי לבחון את היישום של ההגדרה ועוד. ואולם, התלמידים התקשו להבין את המושג כשרון בשלב ההטרמה ולא הצליחו לאתר בטקסט את המושג האנשה.

ההנחה היא שהדיון בשאלת החיבור בין התערבות טרום קריאה ותפיסות של ידע – עשוי להעשיר את הבנתן של מורות ומאמנות בנוגע לאופן שבו אפשר ליישם ולשפר את הפרקטיקה של התערבות טרום קריאה. דיון מסוג זה עשוי אף לתרום לחשיבה משותפת על הקשר האפשרי בין הטרמה לבין תהליכי הבנת הנקרא והתפיסות האפיסטמיות המנחות אותם: כיצד התלמידים מבינים את הידע שבטקסט? באיזו מידה הבנת הנקרא היא תהליך פרשני ופתוח? כיצד ההטרמה קשורה לשאלות אלה?

מודעות לתפיסות שונות של ידע הן כחלק מהתערבות טרום קריאה והן כחלק מתהליך של הבנת הנקרא עשוי להוות פתח להבנה עשירה של התפקיד של המורות כתומכות במלאכה המורכבת של הבנת הנקרא.

מתווה הנחיה לסדנה – הטרמה ותפיסות אפיסטמיות שונות על ידע וידיעה

קהל יעד: מאמנות אוריינות, מורות שפה, מדריכות שפה, רכזות שפה

מסגרת: הכשרת מאמנות; ישיבת צוות משותפת של מאמנת ומורות

מטרות המפגש:

- זיהוי ופרשנות של תהליכי הקניית מושגים טרם קריאה ובחינת האופן שבו אילו משפיעים על התלמידים
- אימוץ עדשה תיאורטית לשם התבוננות על תהליכי הטרמה קריאה – תפיסות אפיסטמיות
- הרחבת האפשרויות לאימוץ תפיסות אפיסטמיות שונות ביחס לידע וידיעה כחלק משגרת הוראת הקריאה
- בחינת הקשרים האפשריים בין מודעות לתפיסות שונות של ידע הן כחלק מהטרמת התוכן והן כחלק מתהליך של הוראת הבנת הנקרא

מבנה המפגש:

- (1) הצגת ההקשר וקריאת התמלול
- (2) דיון בפעולות הוראה במסגרת הטרמה
- (3) תפיסות שונות על ידע וידיעה והקשר לפעולות ההוראה

חלק א': הצגת ההקשר וקריאת התמלול (במליאה)

- **הצגת כללי האתיקה.** אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון ופרקטיקות אורייניות.
- נקריין שקופית ובה מוצגים כללי האתיקה: אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא; אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר; אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם; איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת; כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה [מתוך כללי האתיקה של מתווי ההנחיה בהשקפה].
- **הצגת הרקע ומטרות המפגש.** בתמלול שנקרא מתואר חלק משיעור שהתקיים בכיתה ב'. שני קטעי התמלול רציפים מבחינה כרונולוגית. בקטע הראשון הדיון נסוב סביב המושג כישרון ובשני סביב המושג האנשה. המורה בכיתה היא מורה חדשה, שעבודתה בכיתה מוערכת מאוד על ידי המאמנת. בשני קטעי התמלול המורה ערכה הטרמת תוכן לקריאת השיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד". בקטע הראשון המורה הקנתה את המושג כישרון. היא שאלה מהו כישרון, קיבלה תשובות מתלמידים ואחר כך נתנה דוגמאות למושג כישרון. בשלב הבא המורה שאלה את התלמידים מהו הכישרון שלהם והתלמידים הציעו תשובות שונות. בקטע השני התקיימה שיחה בין המורה והתלמידים על המושג האנשה. המורה ניסתה לברר עם התלמידים מהו המושג האנשה ו"האם הוא הגיוני". לאחר הבירור המורה ביקשה מהתלמידים לסמן את החלקים בטקסט שבהם הם מזהים האנשה, אולם התלמידים התקשו לבצע את המשימה.
- במפגש נתבונן על האופן שבו המורה לימדה מושגים כהטרמה לקריאת טקסט. נעמיק בשאלות: מה כוללת הקניית המושגים? כיצד האופן שבו המורה בחרה להקנות מושגים כהטרמה לקריאה משפיע על התלמידים? באמצעות עדשה תיאורטית העוסקת בתפיסות אפיסטמיות נבחן אילו תפיסות על ידע וידיעה מפעילים את המורה והמשתתפים? אילו תפיסות נוספות אפשריות יש ביחס לידע וידיעה? נדון ביתרונות ובחסרונות באימוץ תפיסות אפיסטמיות שונות וכיצד אימוץ תפיסות אלה משפיע על הדיון הכיתתי ולמידת המושגים. ננסה להבין מהם האתגרים וההזדמנויות העומדים בפני המורה והתלמידים בזמן התערבות טרום קריאה.
- **הקראת תמלול האירוע.** נמנה מתנדבות להקראה במליאה. נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע.
- **דגשים:** יתכן ויישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות/הצעות להתמודדות עם האתגר, כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב את האופן שבו כדאי שישאלו שאלות. כמו גם, להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.

חלק ב': פעולות הוראה במסגרת הטרמה

(1) דיון בקבוצה/זוגות

- איך המורה הגדירה את המושגים כשרון והאנשה? מה מאפיין כל אחת מההגדרות? האם ישנם הבדלים בין ההגדרות?
- איך התלמידים הבינו את המושגים?
- אילו מהדוגמאות שהתלמידים הציעו התקבלו על ידי המורה ואילו נדחו?
- אילו פערים ניתן לזהות בהבנה של המושגים ושל המשימות?
- ממה לדעתנו הפערים נובעים? (למשל, הגדרה פשוטה מידי, הגדרה שהמורה הציעה והתלמידים לא קיבלו או הבינו, בלבול ביחס למה שאנחנו טובים בו והאם כל מה שאנחנו טובים בו נחשב כשרון? משאבי ידע שונים, תפיסות דיסציפלינריות שונות, מידת המפורשות, הבדלים בין מופשט לקונקרטי).

(2) דיון במליאה

- מהם הפערים שזיהיתם? מה המורה/המאמנת עשו כדי להתמודד עם הפערים?
- ממה נובעים הפערים שזיהיתם? אילו גורמים משפיעים על פערים אלה?

חלק ג': תפיסות שונות על ידע וידיעה והקשר לפעולות ההוראה

הופר ופינטריך (Hofer & Pintrich, 1997) תיארו תפיסות על ידע וידיעה וחילקו את האפיסטמולוגיה האישית לשני תחומים: מהות הידע ומהות הידיעה ולארבעה ממדים הנגזרים מהם באופן הבא: החלוקה של הופר ופינטריך כללת את המושגים:

מהות הידע – האופן שבו אדם תופס את טבעו של הידע על פני שני צירים:

- ודאות הידע – עד כמה הידע הוא ודאי, מוחלט וקבוע או שמא משתנה, זמני ונתון לפרשנות.
- פשטות הידע – עד כמה הידע מורכב ממרכיבים בדידים ומוחלטים או שמא מורכב ממרכיבים תלויי הקשר ויחסיים.

מהות הידיעה – האופן שבו אדם תופס את תהליך הידיעה על פני שני צירים:

- מקור הידע – עד כמה הידע הוא חיצוני לאדם ומועבר אליו דרך מתווך סמכותי או שמא הידע הוא תוצר של אינטראקציה ומתן משמעות הנבנית במשותף.
- ההצדקה לידיעה – עד כמה ההצדקה לידיעה ניתנת להערכה ולביסוס – מתפיסות של נכון/לא נכון או אמת/שקר, דרך תפיסות שכופרות באפשרות להעריך ולבסס כלל (הכול נכון) ועד לתפיסות שמבכרות פרסקטיבות שונות ובוחנות את מידת נכונותן/אמיתותן היחסית.

(1) דיון במליאה

- ניתן להקדיש זמן לקריאה של הרקע התיאורטי המוצג מעלה, או לשלוח את הרקע טרם המפגש.
- כיצד באים לידי ביטוי הממדים השונים שמציעים הופר ופינטריך בתמלול? כדאי להתייחס לאופן שבו המורה והמאמנת תופסות את מהות הידע והידיעה לפי מה שאנו מזהות בתמלול, כמו גם לאופן שבו התלמידים מבינים את הדיון.

שאלות להרחבה – עבור המנחה:

- עד כמה המושגים פשוטים או מורכבים? עד כמה המושגים קונקרטיים או מופשטים?
- מי המקור לידע וכיצד זה בא לידי ביטוי?
- האם וכיצד המורה והתלמידים מנמקים את הטענות שלהם?
- מה טבעם של המושגים וההנמקות? עד כמה המושגים ניתנים לפרשנות?

* ניתוח פרשני עבור המנחה בעמ' 4-5

(2) דיון בקבוצות/בזוגות

- מדוע לדעתך המורה פעלה על פי תפיסות אפיסטמיות אלה? אילו שיקולים הנחו אותה? אילו מגבלות יתכן והשפיעו על הבחירות שלה? (למשל, תפיסות מקצועיות לצד אילוצים כמו החשש שהתלמידים לא מכירים/יודעים את המושגים, קושי לעמוד בזמנים, פרשנויות מגוונות שלא קשורות להגדרות שלא תואמות להגדרה הכללית של המושג ועוד...).

- ביחס לממדים שציינו, אילו תפיסות נוספות יכולות להיות ביחס לידיעה וידע כשאנו משתמשות בהטרמה? מה התרומה האפשרית שלהם?
- אילו היינו מנסות להקנות את המושגים במסגרת הטרמה בהתבסס על תפיסות אלה – באילו פרקטיקות היינו משתמשות? מה היתרונות והחסרונות של דרכים אלה?

(3) סיכום במליאה

כל קבוצה משתפת בתובנות מרכזיות מהדיון. בנוסף דון בשאלה. כיצד אנו מבינות את הקשר בין תפיסות הידע, לפרקטיקות הוראה של טרום קריאה ולקריאה?

קולן, ל' ולוי-שמעון, ש' (2019). קול קורא- תוכנית לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי. משרד החינוך- המזכירות הפדגוגית.

https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/program/reading-fluency.pdf

Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on*

Language and Literacy, 42(2), 9-16.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and

strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from*

the Behavioral and Brain Sciences, 3(1), 114-121.

<https://doi.org/10.1177/2372732215623554>

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.

Johnston, peter, Jiron, W. H., & Day, J. (2001). Teaching and learning literate epistemologies. *Journal*

of Educational Psychology, 93(1), 223-233.

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade

children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9, 1180.

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

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The*

Reading Teacher, 58(6), 510-519.