



הערכת תהליך ההטמעה של מבדק קריאה וכתיבה בכיתות א'

סיכום השנה הראשונה

אדר תשס"ז
פברואר 2007

ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה

מחקר ההערכה זה נעשה ע"י הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה:

ליווי מתודולוגי:

ד"ר חגית גליקמן

ד"ר טל רז

צוות ההערכה:

איילה קיסר-שוגרמן, מרכזת צוות הערכה

ליאת בסיס

ד"ר אילה לוטן

תוכן עניינים

5	רשימת לוחות
6	רשימת תרשימים
7	פתח דבר
8	רקע, מטרות ושאלות הערכה
9	עיקרי הממצאים
9	אופן העברת המבדק
11	שימוש בתוצאות המבדק
13	משאבים
13	ובשורה התחתונה: יתרונות וחסרונות
14	המלצות
16	שיטה
16	כלי המחקר
16	אוכלוסיית המחקר
18	אופן העברת המבדק
18	למי המבדק מועבר (ולמי לא)?
20	הישגי התלמידים במבדק
21	על ידי מי הועבר המבדק?
22	מתי במשך היום והיכן?
23	עיתוי העברתו של המבדק במהלך השנה
25	מבדק חוזר
27	מדידת המהירות והשימוש בסטופר
28	מוֹבְנוֹת, סדר והיררכיה
31	שימוש בתוצאות המבדק
31	הִקְוֹנֵת ההוראה, מיפוי ובניית פרופילי קריאה
33	שימוש במבדקים נוספים
34	משוב לתלמיד
34	משוב להורים
35	תגובות התלמידים למבדק
36	העברת תוצאות המבדק למחוז
37	משאבים

37	זמן וכוח אדם.....
38	תמיכת מנהלים.....
39	השתלמויות, הדרכה וליווי.....
41	...ובשורה התחתונה: יתרונות, חסרונות ועמדות כלפי המבדק.....
41	יתרונות המבדק - תרומה, חדשנות, ייחודיות.....
42	חסרונות המבדק.....
42	עמדות כלפי המבדק.....
46	נספח 1: מאפייני המדגם הכמותי והאיכותני.....

רשימת לוחות

- לוח 1: אחוז התלמידים שנבדקו בכל משימה, לפי מחוז.....18
- לוח 2 : אחוז הכיתות שבהן נבחנו כל התלמידים לפי משימה19
- לוח 3: אחוז התלמידים שעמדו בתקן בכל משימה מתוך כלל תלמידי הכיתה.....20
- לוח 4: התפלגות באחוזים של המחנכות לפי העיתוי של העברת המשימות לאורך השנה.....24
- לוח 5: אחוז הכיתות שנערך בהן מבדק חוזר ואחוז התלמידים מכלל תלמידי הכיתה שנבדקו יותר מפעם אחת26
- לוח 6: דיווחי מחנכות על שימוש בתוצאות המבדק באחוזים.....31
- לוח 7: אחוז המחנכות המעבירות את תוצאות המבדק למחוז/למפקחת כוללת – בכל מחוז.....36
- לוח 8: אחוז המחנכות שציינו כי הן זוכות לתמיכה ולעידוד מהמנהל להעברת המבדק "במידה רבה" בכל מחוז38
- לוח 9: התפלגות תשובות המחנכות לשאלה "באיזו מידה משימה זו נראית לך טובה ומועילה לתהליך הלמידה?"..43
- לוח 10 : התפלגות התשובות של מחנכות לשאלה "באיזו מידה אתן מסכימות עם המשפטים הבאים?".....43

רשימת תרשימים

תרשים 1: אחוז התלמידים המצליחים בכל משימה מתוך כלל תלמידי הכיתה לפי ממוצע עשירון הטיפוח הבית-ספרי..... 21

תרשים 2: האם יש מורה נוספת בכיתה בעת העברת המבדק – בבתי-ספר המיישמים את שלב א' של הרפורמה ובבתי ספר אחרים?..... 37

פתח דבר

מחקרים בארץ ובעולם מצביעים על כך שכ-15% מהתלמידים בכיתות א' מגלים קשיים ברכישת הקריאה. איתור מוקדם של תלמידים אלה יכול לסייע בקידום, לפני שהפערים בינם לבין חבריהם לכיתה יהפכו לקשים ואולי אף לבלתי-ניתנים לסגירה. כדי להעריך את רמת השליטה של התלמידים במיומנויות הקריאה ולאתר את התלמידים שאינם שולטים במיומנויות אלה יש צורך במבחנים ובמבדקים סטנדרטיים הכוללים נורמות ארציות, אשר משקפות את הישגיהם של כלל התלמידים באוכלוסייה בנקודות זמן שונות בשלבי החינוך.

ברוח ההמלצות של הוועדה להוראת הקריאה (ועדת שפירא) ושל ועדת ההיגוי לרפורמה בהוראת הקריאה והחינוך האזרחי (ועדת שמרון), הוטמע לראשונה בישראל, בשנת תשס"ו, מבדק סטנדרטי, כלל ארצי, להערכת הקריאה והכתיבה בכל כיתות א'. המבדק פותח על ידי האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך, בשיתוף עם המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

המבדק נועד לאפשר למורים להעריך, במהלך השנה, את רמת ההישגים ברכישת הקריאה של כל תלמיד כבר בכיתה א', כדי לאתר מוקדם ככל האפשר תלמידים המתקשים ברכישת השליטה בשפה הכתובה ולבנות עבורם תכניות התערבות מתאימות. כדי לסייע למורים לזהות קשיים במיומנויות אלה גובשו עבור כל המשימות הנכללות במבדק סטנדרטים ארציים לביצוע.

בדוח שלהלן מובא סיכום של מחקר הערכה איכותני וכמותי שנערך על-ידי ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) שהתמקד בהטמעת המבדק בכיתות א' בשנת תשס"ו. מטרת המעקב היא להפיק לקחים מיידים מאופן ההטמעה של המבדק בשנתו הראשונה וזאת על מנת ליישם באורח מיידי בתהליך הטמעת המבדק בשנת תשס"ז.

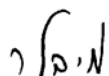
המעקב אחר הטמעת המבדק; אופן יישומו, תקפותו, ובעקר אחר המידה בה הוא מסייע למורים באיתור ילדים מתקשים וטיפול בהם, יימשך גם בשנים הבאות.

המחקר נערך על-ידי צוות בראשותה של איילה קיסר-שוגרמן ובהשתתפותן של ליאת בסיס, וד"ר אילה לוטן ובליווי מתודולגי של ד"ר חגית גליקמן וד"ר טל רוז.

אנו תקווה כי הדוח יסייע למערכת בקידום נושא חשוב זה.

בברכה,

פרופ' מיכל בלר



מנכ"לית ראמ"ה

רקע, מטרת ושאלות הערכה

ברוח ההמלצות של הוועדה להוראת הקריאה (ועדת שפירא)¹ ושל ועדת ההיגוי לרפורמה בהוראת הקריאה והחינוך האורייני² הוטמע לראשונה בישראל, בשנת תשס"ו, מבדק סטנדרטי, כלל ארצי, להערכת הקריאה והכתיבה בכיתות א'. המבדק פותח על פי בקשת משרד החינוך על ידי ד"ר ענת בן-סימון וד"ר יואב כהן מהמרכז הארצי לבחינות ולהערכה ועל ידי ד"ר מיכל שני מהחוג ללקויות למידה באוניברסיטת חיפה. פיתוח המבדק בוצע בשיתוף עם האגף לחינוך יסודי ובליווי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. מטרת המבדק היא להעריך את רמת ההישגים של כל תלמיד בשלבים השונים של תהליך רכישת הקריאה, וזאת כדי לאתר מוקדם ככל האפשר תלמידים המתקשים ברכישת השליטה בשפה הכתובה, להתאים עבורם תכניות התערבות מתאימות ולעקוב אחר התקדמותם לאורך זמן.³

המבדק מורכב מסדרה של 8 משימות הבוחנות מיומנויות בעלות זיקה גבוהה לתהליכים של הבנת הנקרא. לכל משימה נקבע תקן להישג המצופה בסוף כיתה א'.⁴ המבדק מותאם להעברה אישית, והוא אמור להיערך על-ידי מחנכת כיתה א'.

בתחילת שנת הלימודים תשס"ו פנה האגף לחינוך יסודי לראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) בבקשה להעריך ולעקוב אחר אופן ההטמעה של המבדק בכיתות א'. שאלות המחקר המרכזיות הן:

- מהו היקף השימוש במבדק בקרב מחנכות כיתות א'?
 - באיזו מידה מחנכות מעבירות את המבדק על-פי ההנחיות המפורסמות במדריך למורה?
 - מהי עמדתן של מחנכות כלפי המבדק ובאיזו מידה הן מבינות ומסכימות עם העקרונות שלו?
 - האם המבדק מסייע למחנכות לזהות בשלבים מוקדמים יותר ובאופן מדויק יותר קשיים של תלמידים (בהשוואה לכלים אחרים שעשו בהם שימוש בעבר)? האם הן רואות במבדק יותר מעמסה מכלי עזר?
 - האם המבדק משמש כלי עזר לתכנון הלמידה לאורך שנת הלימודים בכיתה? האם וכיצד מחנכות עושות שימוש בתוצאות המבדק לצורך בניית תכניות לימודים כיתתיות ואישיות?
 - אילו קשיים עולים מהשימוש במבדק?
- בדוח זה מוגש סיכום של מחקר הערכה איכותני וכמותי שבוצע לצורך כך. בתחילת הדוח מוצגים עיקרי הממצאים, ואחריהם מובאים תיאור מפורט של השיטה ושל ממצאי המחקר.

¹ שפירא, ר' (2001), דו"ח הוועדה להוראת הקריאה, תמוז תשס"א. הוגש לשרה לימור לבנת ולח"כ זבולון אורלב על-ידי פרופ' רינה שפירא, ד"ר צביה ולדן, פרופ' איריס לוי, מר שי לחמן, פרופ' רם פרוסט, פרופ' יצחק פרידמן וגב' רוחמה קציר.

² ראה: חוזר המנכ"ל "הוראות קבע" תשס"ג/2(א), כ"ה בתשרי תשס"ג, 1 באוקטובר 2002, סעיף 16-3.1.

³ ראה: מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 4, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

⁴ לתיאור תהליך בניית התקנים ראה: ענת בן סימון, מיכל שני, יואב כהן, מבחן הישגים ברכישת הקריאה בכיתות א': סיכום תהליך הפיתוח וההעברה הניסיונית, המרכז הארצי לבחינות והערכה, ירושלים, מאי 2005.

עיקרי הממצאים

הממצאים מבוססים על ראיון טלפוני שנערך עם 261 מחנכות כיתות א' שנדגמו באקראי מכלל בתי-הספר היסודיים הרשמיים בארץ, וכן על ראיונות עומק אישיים של 30 מחנכות א' אחרות ו-6 מדריכות מחוזיות.

חשוב להבחין בין מטרות ההערכה הכמותית לבין מטרות ההערכה האיכותנית: בעוד שההערכה הכמותית מספקת מידע מייצג של מחנכות כיתות א', ההערכה האיכותנית מאפשרת לחשוף הבנות והשתמעויות מפי בעלי התפקידים המרכזיים. **חשוב לשים לב:** ההערכה האיכותנית לאו דווקא מייצגת את "הקול המרכזי", אלא מביאה לידי ביטוי את מגוון הדעות – גם את אלה שאינן מייצגות את הרוב.

אופן העברת המבדק

למי המבדק מועבר?

תמונת מצב ארצית: הנתונים מלמדים, שכמעט כל המחנכות (96% מהן) התנסו בהעברת המבדק (באופן חלקי או מלא) ושבממוצע נבדקו כמעט כל התלמידים (96%) בכל משימות המבדק. מרבית המורות העבירו את המבדק בהתאם להוראות ולפי הסדר ההיררכי המומלץ של המבדק, אך דפוסי פעולה ושיקולים שונים – התאמה לקצב רכישת הקריאה על-ידי התלמיד, להתקדמותו ולהישגיו והרצון לזמן לו הצלחות (לבדוק אותו כאשר הוא מוכן יותר) וניהול זמן יעיל לנוכח משאבי זמן מוגבלים (שהתבטא, למשל, בהעדפה של מורות לבדוק תלמידים חזקים לפני תלמידים מתקשים) – יצרו מצב של "לחלק הכול ולכולם חלק".

הבדלים בין מחוזות: האחוז הגבוה ביותר של התלמידים הנבדקים נמצא במחוזות תל-אביב, מרכז ומנח"י (בממוצע על-פני כל המשימות נבדקו 98% מהתלמידים), והנמוך ביותר במחוזות צפון וחיפה (בממוצע על-פני כל המשימות נבדקו 91% מהתלמידים). במחוז ירושלים ודרום נבדקו בממוצע 96% מהתלמידים.

הישגי התלמידים במבדק

על-פי דיווחי המחנכות עמדו בכל אחת ממשימות המבדק בין 85% מתלמידי הכיתה (במשימה 6, קריאה קולית של טקסט, ובמשימה 8, הכתבה) לבין למעלה מ-90% מתלמידי הכיתה (במשימה 1, קריאת שמות אותיות, ובמשימה 2, קריאת צלילי אותיות).⁵

נמצא קשר בין עשירון הטיפוח הבית-ספרי לבין שיעורי ההצלחה במבדק: בבתי-ספר מבוססים שיעור העוברים הוא הגבוה ביותר בהשוואה לבתי-ספר בינוניים ובמיוחד לבתי-ספר לא מבוססים.

על ידי מי הועבר המבדק?

מרבית מחנכות כיתות א' הדגישו כי הן ורק הן ערכו את המבדק ואת המבדק החוזר (80% דיווחו כי רק הן העבירו אותו, ועוד קרוב לחמישית דיווחו כי הן העבירו אותו ברוב המקרים) וכי לבחירתן זו שני יתרונות בולטים: טובתו של התלמיד – בהכירו את המחנכת הוא מרגיש נוח, "נלחץ" פחות וכל הסיטואציה נראית לו טבעית יותר- וטובתה של המחנכת – חובתה לדעת את מצבו של כל אחד מתלמידיה באופן ישיר ומיידי ראשונה⁵ והיכרותה אותו, המאפשרת התחשבות ותמרון מצדה מול יכולותיו, כמו גם את תיקופה ואת העמקתה של

⁵ כולל תלמידים שעברו מבדקים חוזרים.

היכרות זו. הסתייעות או חלוקת עבודה אחרת מתוארות על-ידי מעט מחנכות, בעיקר עקב מצוקות זמן, ומדובר בדרך-כלל במורת שילוב, במורה-עמיתה, בסייעת, במורה טיפולית או במדריכת אוריינות.

מתי במשך היום והיכן נערך המבדק?

אי-הבהירות של ההנחיות לגבי השאלה היכן ומתי במשך היום יש לקיים את המבדק, מחד גיסא, ואילו צי זמן ומקום מתאים מאידך גיסא, היו בסיס להתנהלות משתנה וגמישה מצד מורות בהעברת המבדק. מרביתן ציינו, עם זאת, כי ככל שהדבר היה תלוי בהן הן העדיפו להעביר את המבדק מחוץ לכיתה, במקום שקט ונייטרלי, ובשעות הבוקר, כאשר הילדים עדיין אינם עייפים, אך כי בפועל, ולעתים קרובות, התנו את העברת המבדק על-ידן בנוכחות גורם אחר (על-פי-רוב מורה עמיתה או מורה מקצועית), בזמינותו של מקום מתאים ובפרט בזמן הפנוי – שעות שהייה, שעות וימים חופשיים, חלון, הפסקות, סוף היום וכדו'.

עיתוי העברת המבדק במהלך השנה

הגעתו המאוחרת של המבדק לבתי-הספר יצרה עבור מורות רבות מצב של אי-התאמה בין הוראת הקריאה בפועל לבין ההמלצות לשילובו ולהעברתו של המבדק. אולם נראה שהגורם המרכזי שבגללו "עוקבה" העברת המבדקים הוא המשימה השלישית, שאפשר היה לבצעה לא לפני שהושלמה הקניית הקריאה במלואה, רק לקראת פסח (בעיקר בקרב מורות העושות שימוש בשיטות הוראה פונטיות). כך יצא שמרבית המבדקים בוצעו ביחד לקראת סוף השנה (אחרי חופשת הפסח), והיו הערכה מסכמת בלבד (של סוף השנה), ולא ליוו את תכנית הלימודים לאורך השנה בהערכה מעצבת.

יתרה מזאת: מורות רבות קבלו על הדרישה להתאים את עצמן להנחיות ולהמלצות הנלוות למבדק - במקום להתאים את עצמן לזמן הטבעי של הילד ולרמתו. לטענתן דרישה זו אינה עולה בקנה אחד עם תפיסתן את השלב שבו נשלמת הקניית הקריאה. כמו כן, דרישה זו מתנגשת עם שימוש במבדקים אחרים, שחלקם מובנים בתכנית הוראת הקריאה המיושמת בכיתה, או עם "האני מאמין" של "לזמן הצלחות", כלומר לבחון תלמיד כשהוא בשל למבחן.

את תרומתו של המבדק לאבחון מוקדם של תלמידים ביטלו מרבית המורות. משום שהוא נתפס ככלי המתאים במהותו לשלב שבו נשלמת הקניית הקריאה ולא לשלב קודם לכן.

מבדק חוזר

אך טבעי הוא שלגבי מרבית המשימות לא נערך כלל מבדק חוזר בלמעלה ממחצית מהכיתות, משום שמרבית המבדקים בוצעו בסוף שנת הלימודים. יחד עם זאת כאשר נערך מבדק חוזר הוא נערך למספר תלמידים בודדים, לרוב מבדק אחד נוסף; כמו כן ממשימה 3 ועד 8 קיימת מגמת ירדה בולטת של אחוז הכיתות בהן נערכו מבדקים חוזרים.

מדידת המהירות והשימוש בסטופר

רוב המורות (כ-90%) עשו שימוש בסטופר במהלך המבדקים בהתאם להנחיות, וקבעו על-פי תקן הזמן המוגדר לביצוע משימות אם התלמיד עבר או נכשל (80%). אולם מראיונות העומק האישיים אפשר היה להתרשם שגם מי שמבינה מדוע יש להשתמש בסטופר לא תמיד מסכימה עם כך וכי "עושים כי חייבים" ואין הפנמה של הרציונל. אכן זהו סלע מחלוקת מרכזי.

היו מורות שהתבטאו בחריפות לגבי ההוראות להשתמש בסטופר, בטענה כי הוא מלחיץ וגורם לפזיזות שבאה על חשבון הדיוק ולתחרות; כי הוא בלתי מתאים לילדים בכיתה א' (ובפרט לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים); כי

הוא מיותר למורות ותיקות, היודעות לזהות תלמידים הקוראים בשטף גם ללא סטופר; כי איטיות איננה בהכרח קושי ומדידת זמן מייצגת גישה נוקשה. כתוצאה מכך מיעוטן לא מדדו זמן בכלל, או השתמשו בתחליפים לסטופר (כמו פלאפון), או ציינו רק חריגות זמן גדולות; חלקן עשו שימוש חלקי בסטופר – במשימות מסוימות ובאחרות לא – או לא בהתחלת המבדק ורק בשלבים מאוחרים שלו.

לעומת אלה יש מורות שראו במדידה של זמן הביצוע חדשנות ראויה, ותפסו שהאיטיות בקריאה משמשת מדד לקושי או ראו בעמידה בזמנים קריטריון ל"מה שתלמידים צריכים לדעת בזמן מסוים", ומיעוטן אף מצאו במדידת הזמן, יתרונות כמו האצה ודרבון של הקריאה, "משחק" ותחרות חיובית.

מוֹבְנוֹת, סדר והיררכיה

מרבית המחנכות משבחות את בהירות ההוראות במדריך למורה ואת היות המבדק בעל מבנה מסודר, רצפי, היררכי והדרגתי. חלקן הגדול הדגישו כי הן משתדלות משום כך לעקוב ולמלא אחר המלצותיו לגבי אופן ההעברה, הסדר, סטנדרטי הדיוק והמהירות והתיעוד, אך מורות תיארו גם דפוסי העברה שונים, התגמשות ו"קיצורי-דרך" (בשל אילוצי זמן ומקום, מתוך התחשבות בתלמידים מתוסכלים לקצב של שיטת ההוראה שלהן).

שימוש בתוצאות המבדק

הכוונת ההוראה, מיפוי ובניית פרופיל קורא

נראה כי קיים פער בין היקף היישום של המבדק לבין מידת השימוש בתוצאותיו: מרבית המורות מעבירות אותו ("חלק להכול ולכולם חלק"), אך רק חלקן עושות שימוש בתוצאותיו לצורך בניית תכניות כיתתיות או אישיות (שליש מהמחנכות מדווחות על שימוש רב בתוצאות המבדק לבניית תכניות לימודים כיתתיות וכמחצית מדווחות על שימוש רב לצורך בניית תכניות לימודים אישיות). נראה כי תרומתו העיקרית של המבדק היא בזיהוי **מדויק וממוקד** יותר של קשיי התלמידים (בשיעור נמוך יותר סבורות המחנכות כי הכלי מסייע בידן לזהות **מוקדם יותר** קשיים של תלמידים).

הסיבות לאי-שימוש זה שונות: החל מהגעתו המאוחרת של המבדק ללא מעט בתי-ספר, דרך קיומם של מבדקים אחרים, הרגלים וניסיון מצטבר של מורות ועד אימון לא מספק באשר למתן פרשנות לתוצאות המבדק, לבניית פרופילי קורא על-פיו ולתרגום התוצאות לדפוסי פעולה מתגברים ומחזקים. ואכן, באשר לבניית פרופילי קריאה של תלמידים, רוב רובן של המחנכות טענו כי אינן עושות זאת. נראה כי מרביתן אינן מכירות כלל את המושג.

עם זאת, מורות רבות, ובכללן גם אלה שהדגישו שהמבדק "לא ממש תורם", הציגו את מעלותיו ואת ייחודיותו: מובְנוֹתו (שלביות, הדרגתיות, רצף), הניתוח התהליכי שהוא מאפשר ויכולתו להאיר, לחדד ולמקד באופן מדויק יותר מבעבר את התקדמותו של התלמיד (תוך זיהוי ואיתור של קשיים ספציפיים, הן, ובמיוחד, בתלמידים מתקשים, והן בתלמידים קוראים), לתקף ולאשש תחושות והתרשמות ולהסב תשומת לב לקשיים המשותפים לכמה תלמידים ולדגשים מתבקשים בהוראה בכיתה.

גם המדריכות המחוזיות חיזקו את הרושם שמורות אינן יודעות לבנות תכניות עבודה על-פי תוצאות המבדק.

שימוש במבדקים נוספים

הכנסת המבדק לא הפסיקה, על-פי-רוב, את השימוש במבדקים אחרים, אם בשל היות אלה חלק מהשיטה של הקניית הקריאה בכיתה והיותם מתואמים, לפיכך, לשלבי הקריאה, אם בשל העדפת המוכר והקיים ואם בשל הנוחות היחסית של העברתם.

כמחצית המורות טענו לכפילות, והמבדק נראה להן מיותר, ומחצית המורות סברו כי כל אחד מן המבדקים תורם את חלקו וכי למבדק החדש יתרונות ברורים משל עצמו.

משוב לתלמיד

מרבית המורות (70%) מעבירות תמיד משוב לתלמידים במבדק (שיעור נמוך יותר של מחנכות מעבירות משוב לתלמידים שלא עמדו בתקן לביצוע של המשימה). למעט מורות שבחרו שלא לומר כלום לתלמידים שהצליחו/נכשלו, הדגישו רוב המורות כי במשוב הן משקפות לתלמיד את מצבו, אם בזמן המבדק ואם מיד בסופו, וכי הן משתדלות לומר מילים טובות, לעודד, להרגיע ולרכך גם כאשר תלמידים לא ממש מצליחים ותוך התאמת המשוב לאופיו של הילד ולרגישותו.

משוב להורים

מורות סברו כי מודעות ההורים לנושא השפה נמוכה בדרך-כלל מזו הרווחת, למשל, לגבי מוטוריקה. נטייתן של המורות לערב ולשתף הורים בתוצאות המבדק משתנה מאי-עירוב (מיעוט), דרך מתן משוב מפורט ועד גיוסם למען, בפרט במקרה של קשיים, ורתימתם לתרגול ולעבודה עם הילד בבית. על-פי הסקר הטלפוני, כשליש מהמחנכות נוהגות להעביר תמיד משוב להורים אודות תוצאות המבדק.

חלק מהמחנכות הדגישו כי מצאו את המבדק נוח להסברה ולתיאור של מיקומו של הילד בתהליך הקניית הקריאה ושל הפעולות לקידומו.

תגובות התלמידים למבדק

מתיאורי המחנכות את תגובות מרבית התלמידים עולה תמונה חיובית, נינוחה למדי, שעיקרה השתלבות טבעית של המבדק בשגרת העבודה בכיתה ושיתוף פעולה מצד תלמידים (אם בשל התרגלותם לתכיפות גבוהה יחסית של מבדקים שונים ואם משום שהם תופסים את המבדק כזמן איכות עם המורה או כעבודה עמה). עם זאת, חלק מן המורות תיארו חששות, הילחצות, פזיזות ותסכול (בקרוב חלק מהתלמידים) שכן המבדק נתפס כמבחן (היותו עמוס, ארוך ועתיר היבטים טכניים מְשווה לו דימוי כזה, לדעת מורות), ולפיכך אותן מורות סבורות שיש צורך להסביר, להרגיע ולהציע דוגמאות כדי להפוך את המבדק לידידותי יותר. בסקר הטלפוני השיבו כמחצית מהמורות כי כמעט כל התלמידים או כולם אינם חוששים מהמבדק, ושליש דיווחו כי חלק מהתלמידים חוששים ממנו.

העברת תוצאות המבדק למחוז

נראה כי למרות ההנחיה המפורשת כי במידע מהמבדק ייעשה שימוש פנימי בלבד מחנכות רבות (66%), מכל המחוזות, התבקשו להעביר את ממצאי המבדק למחוז: כ-90% מהמחנכות במחוזות תל-אביב ומרכז, כ-80% מהמחנכות במחוז דרום, כ-70% מהמחנכות במחוז חיפה, 38% במחוז ירושלים ורבע במחוז הצפון.

ניתוח הנתונים מלמד כי הדרישה להעביר את התוצאות הגבירה בשנה זו את היקף הביצוע של המבדקים.

משאבים

זמן וכוח-אדם

כמחצית מהמחנכות דיווחו כי יש מורה נוספת בכיתה בעת ביצוע המבדקים (רבע דיווחו כי יש תמיד, 8% לרוב וכחמישית לעתים). לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין מחנכות המלמדות בבתי-ספר המיישמים את הרפורמה לבין בתי-ספר אחרים.

מורות רבות התלוננו על מחסור במשאבים – ובעיקר על מחסור בזמן. מצוקת הזמן נבעה בעיקר מהעדר תוספת שעות למחנכות וכוח-אדם ומן הצורך "להשתמש" בשעות הפנויות, ש"על חשבונן". גם אורך המבדק (בפרט במשימות מסוימות), איטיותו והתפרסותו על פני השנה – שנמנו כחסרונות בולטים הן לתלמיד והן למורה – הכבידו ותרמו להרגשה מתמשכת של "לחץ להספיק". מורות רבות היו שותפות לתחושה כי היעדרותן מן הכיתה לצורך עריכת המבדקים בעייתית ובה בכל מקרה על חשבון עשייה חשובה אחרת (בפרט עם תלמידים חלשים). עם זאת, חלק מהמורות הדגישו כי על-אף מצוקת הזמן הן למדו במהלך השנה להתארגן ביעילות ו'הסתדרו'.

הרושם הוא כי על-אף התלונות השונות בלטו לא רק צייתנותן אלא גם נכונותן ומחויבותן של מרבית המורות להקדיש מזמנן וממרחן, כמי שדואגות לקידום תלמידיהן ולרווחתן.

תמיכת מנהלים

מרבית המנהלים תמכו במורות ועודדו אותן (רעיונית), אך לא תגברו אותן ולא הוסיפו משאבים מיוחדים לצורך עניין זה. התמונה שהתקבלה היא של רוב של מנהלים שאינם מעורבים ישירות (וחלקם אפילו אינם מכירים את המבדק), גם אם מיודעים או מדווחים תקופתית או בסוף. המדריכות המחוזיות הדגישו את חשיבות המעורבות של המנהלים בעניין.

השתלמויות, הדרכה וליוי

כמעט כל המחנכות (92%) קיבלו הכשרה כלשהי (השתלמות ו/או הדרכה) לצורך העברת המבדק (88% מהמורות קיבלו הדרכה, ו-74% השתתפו בהשתלמות בהיקף ממוצע של 24 שעות). ההשתלמויות וההדרכה היו מספקות בעיני מורות מסוימות וכלל לא מספקות בעיני אחרות (ולא בהכרח בשל אורך ההשתלמות או ההדרכה). מקורות עיקריים לאי-שביעות רצון היו רמתה הנמוכה של ההשתלמות, והעובדה שהיא מתרכזת יותר בתיאוריה ופחות בהיבטים היישומיים ומתמקדת יותר בתהליך האבחון ופחות בשימוש בתוצאות המבדק.

מורות לא מעטות הרגישו כי לא היו מוכנות מספיק וכי נזקקו להדרכה ולליוי, בפרט במשימות מסוימות, וכי אלה היו זמינים וטובים על-פי-רוב. מורות אחרות הדגישו דווקא את תפקודן העצמאי ושיבחו את המדריך למורה ואת הוראות ההפעלה הפשוטות והבהירות כל-כך של המבדק (שהפכו את ההדרכה, לדעת חלקן, למיותרת).

ובשורה התחתונה: יתרונות וחסרונות

אם צריך לסכם "בשורה התחתונה" את עמדות המורות כלפי המבדק, אפשר לומר כי היחס כלפיו שנוי במחלוקת ועקרוניתו ואופני הביצוע שלו לא הובנו היטב, נכון לשנה זו בקרב ציבור מחנכות כיתות א'. אף שמרביתן ביצעו את המבדק והן מסכימות עם מרבית העקרונות התיאורטיים של המבדק, מרביתן רואות בו יותר מעמסה מכלי עזר. הסכמה עם עקרונות ועם המבדק ונהליו ושימוש מושכל בו תוארו במידה רבה יותר על-ידי מורות שצינו כי קיבלו הדרכה ממוקדת ומעמיקה לאורך זמן.

נקודות חולשה בולטות של המבדק

אורכו והעומס שהוא מטיל בשל פריסתו לאורך שנת הלימודים; העדר תנאים מספקים (זמן ומרחב); אי התאמתו לקצב הוראת הקריאה בכיתה (וניקוז מרבית המשימות לסוף שנת הלימודים); אין בו ערך מוסף ככלי הערכה מעצב ומלווה את בניית תכנית הלימודים הכיתתית, מעבר למבדקים הקיימים בשיטות ההוראה השגורות ול"אינטואיציות" של מחנכות מנוסות, ובשל כך מתבזבזים משאבי הוראה יקרים; מדידת מהירות הקריאה והשימוש בסטופר נתפסו כנוקשים ומחמירים.

נקודות חוזק בולטות

בהירות נהלי המבדק (על-אף התלונות והביקורת "הסתדרו" מורות רבות עם הנהלים הקשורים בהעברת המבדק); שלמותו במובן של התייחסותו ברצף לרכיבי הקריאה המרכזיים באופן מובנה ומדורג; יכולתו למקד, לחדד ולשקף באופן ספציפי קשיים; חדשנותו; היותו "קו משווה" ובסיס משותף לקריטריונים כלל-מערכתיים.

המלצות

נראה כי, שלב ההטמעה הראשוני עבר בהצלחה מבחינה היקף השימוש הנרחב בבתי-הספר בארץ. אולם נראה כי יש לנקוט פעולות שונות כדי לבסס את מעמדו של המבדק ככלי שרת בידי המורות ולהבטיח את השימוש בו כשגרה לאורך זמן. למשל:

1. **שינוי לוחות הזמנים להעברת המבדק:** כפי שהוצג לעיל, אחד הקשיים המרכזיים בהעברת המבדק בכיתות א' קשור בהתאמת משימות המבדק לשלבי הוראת הקריאה ובפריסתם לאורך חודשי השנה. הבעיה חריפה במיוחד לגבי משימות 4 ואילך, שהעברתן נדחתה ל"צוואר בקבוק" עמוס במיוחד, בין חופשת פסח לסוף שנת הלימודים, וכתוצאה מכך לא מתאפשרת העברה של מבדקים חוזרים עד להשגת ההישגים המצופים מכלל תלמידי הכיתה. הבעיה העיקרית הנוצרת במצב עניינים זה היא שהמבדק אינו מלווה בהערכה מעצבת את תהליך ההוראה בכיתה לאורך שנת הלימודים. יתרה מכך, ציבור המורות אינו עומד בעומס שנוצר בסוף שנת הלימודים. להלן כמה פתרונות אפשריים לבעיה זו:
 - יש לעודד את המורות להקדים להשתמש במבדק לפחות עבור חלק מהתלמידים;
 - יש להבהיר למחנכות כי אפשר להעביר את משימה 3 כחלק ממקבץ המשימות של שלב ההעברה השני (יחד עם משימות 4-5);
 - יש להנחות את המחנכות להמשיך לעקוב אחר תלמידים שלא עמדו בהישגים הנדרשים במשימות המבדק השונות – גם לאחר שיעלו לכיתה ב' – על-ידי המשך ביצוע של מבדקים חוזרים.⁶
2. **הקלת העומס על המחנכות:** יש מקום לבחון את האפשרות להעמיד לרשות המחנכות של כיתות א' כוח עזר נוסף בכיתה בעת העברת המבדקים כדי לאפשר להן להעביר את המבדקים ואת המבדקים החוזרים בזמן המתאים לשלב ההוראה.
3. **הדגשת החשיבות של מהירות הקריאה:** יש להעמיק ולהרחיב את הידע של המורות לגבי חשיבותה של מהירות הקריאה כמדד וכמנבא של רכישה שלמה של הקריאה והכתיבה.

⁶ לחלופין, אפשר יהיה לעשות שימוש במבחן הישגים ברכישת הקריאה וכתובה בכיתות ב', שפותח על-ידי המרכז הארצי לבחינות ולהערכה יפורסם בקרוב בערכה להעברה עצמית למחנכות כיתות ב'.

4. **בדיקת תלמידים מתקשים:** נראה כי "הגרעין הקשה" המוכר של תלמידים מתקשים (עולים חדשים, תלמידים בעלי לקויות למידה ואחרים) אינו נבדק במסגרת מרבית משימות המבדק. יש צורך להעביר למורות מסר ברור בעניין זה וכן כלים לגבי אופן ההתמודדות עם תלמידים מתקשים בהקשר זה.
5. **בניית תכניות לימודים אישיות וכיתתיות על-פי תוצאות המבדק:** נראה כי המבדק אכן מחדד וממקד היטב קשיים של תלמידים, אולם לא ניתנו למחנכות כלים ייחודים ונוספים על המצוי בידן בלאו הכי להתמודדות עם תוצאותיו. יש לפתח את יכולתן של המחנכות לתת פרשנות לתוצאות המבדק (בניית פרופילי קוראים של תלמידים) וכן להעשיר את ארגז הכלים שלהן בהתמודדות עם תוצאותיו.
6. **ארגון הדרכה והשתלמויות:** כפי שהוזכר לעיל, הסכמה עם עקרונות המבדק ועם נהליו ושימוש מושכל בו תוארו במידה רבה יותר על-ידי מורות שציינו כי קיבלו הדרכה ממוקדת ומעמיקה בשימוש בו לאורך זמן. לפיכך מומלץ בחום להמשיך בהשתלמויות ובהדרכת המורות, במיוחד סביב סוגיות של מדידת מהירות הקריאה, מתן פרשנות לתוצאות המבדק ובניית תכניות לימודים אישיות וכיתתיות על-פיהן. כמו כן מומלץ להרחיב את פריסת ההכשרה למורות שטרם קיבלו הכשרה בנושא (מורות חדשות בכיתות בשנת הלימודים תשס"ז וכן מורות בכיתות ב').

שיטה

לצורך קבלת תמונת מצב מלאה ועשירה נעשה שימוש בשיטות הערכה כמותיות ואיכותניות. ההערכה הכמותית מספקת מידע מייצג של מחנכות כיתות א'. ההערכה האיכותנית מאפשרת לחשוף הבנות והשתמעויות מפי בעלי התפקידים המרכזיים. **חשוב לשים לב:** ההערכה האיכותנית אינה מייצגת את "הקול המרכזי" דווקא, אלא מביאה לידי ביטוי את מגוון הדעות, גם את אלה שאינן מייצגות את הרוב. לצורך ההערכה האיכותנית רואיינו מחנכות כיתות א' ומדריכות מחוזיות.

כלי המחקר

3 כלי הערכה נבנו לצורך המחקר, בשיתוף עם האגף לחינוך יסודי:

- ✓ שאלון המכיל כ-20 שאלות (פתוחות) לראיון עומק אישי עם מחנכות כיתות א'.
- ✓ שאלון המכיל כ-20 שאלות (פתוחות) לראיון עומק אישי עם מדריכות מחוזיות בתחום הקריאה והכתיבה.
- ✓ שאלון המכיל כ-140 שאלות (רובן רב-ברריות) ששימש לראיון טלפוני של מדגם מייצג של מחנכות כיתות א'.

אוכלוסיית המחקר

מחקר כמותי

- נדגמו 300 בתי ספר יהודיים, מתוך כלל בתי הספר הצפויים להיבחן במיצ"ב תשס"ז בעברית בכיתות ב' (סך הכול 603 בתי ספר)⁷. שיטת הדגימה הייתה דגימת שכבות אקראית של בתי-ספר. השכבות שנלקחו בחשבון הן (לפי הסדר): האם ייושם שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך בבית-הספר?; סוג הפיקוח, עשירון הטיפוח והמחוז. כדי לאפשר השוואה בין בתי הספר שהשתתפו ביישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך לבין בתי-ספר אחרים ניתן לבתי-הספר שיישמו את התכנית ייצוג יתר. 17% מבתי הספר במדגם הנוכחי מיישמים את שלב א' של התכנית הלאומית. (במסגרת הדגימה הכללית רק 11% מבתי-ה"ס מיישמים את שלב א').⁸
- נציגי חברת טלדור יצרו קשר עם כל בתי-הספר שעלו במדגם, ודאגו לקבל רשימת שמות מעודכנת של כל המחנכות הרגילות של כיתה א'.

⁷ בכל שנה, עד לשנת הלימודים תשס"ו, מחצית מבתי-הספר היסודיים משתתפים במיצ"ב (מכלל בתי-הספר בארץ), והם משמשים מדגם מייצג לכלל בתי-הספר. דגימת בתי-הספר למחקר נעשתה מתוך אוכלוסיית בתי-הספר העשויים להשתתף במיצ"ב תשס"ז (אם כי עדיין לא התקבלו החלטות סופיות בסוגיה זו בעת קביעת המדגם). שיקול הדעת המנחה היה שאם אכן בתי-ספר אלה ישתתפו במיצ"ב תשס"ז, אפשר יהיה לבחון בעתיד קשר בין דפוסי השימוש במבדק בכיתות א' לבין הישג התלמידים במבחן קריטריון חיצוני בקריאה ובכתיבה (כשיהיו בכיתה ב').

⁸ בשל ייצוג היתר שניתן במדגם לבתי-הספר המיישמים את שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך הנתונים המוצגים לאורך כל הדוח משוקללים לפי חלקם בכלל אוכלוסיית בתי-הספר היסודיים היהודיים בארץ.

- מכל אחד מ-300 בתי-הספר שעלו במדגם נדגמה באופן אקראי מחנכת אחת לריאיון הטלפוני. במקרה שמחנכת לא יכלה להשיב לריאיון הטלפוני (מסיבות של חופשת לידה, מחלה וכד') נבחרה באקראי מחנכת אחרת מאותה שכבת מדגם (וכך קרו מקרים בודדים שבהם נדגמה יותר ממחנכת אחת מבית ספר).

לריאיון הטלפוני השיבו 261 מחנכות כיתות א', שהן 87% מהמדגם המקורי. תיאור מפורט של המדגם ראה בנספח 1.

מחקר איכותני

- מתוך 300 בתי הספר שעלו במדגם נבחרו באקראי לריאיון עומק איש 30 מחנכות אחרות (שלא נבחרו לריאיון הטלפוני).
- בנוסף רואיינו 6 מדריכות מחוזיות.

אופן העברת המבדק

למי המבדק מועבר (ולמי לא)?

במדריך למורה⁹ המפרט הנחיות להעברת המבדק נכתב: **"יש להעביר את המבדק לכל תלמידי הכיתה במהלך שנת הלימודים"**. – האומנם כך?

הנתונים מלמדים שכמעט כל המחנכות (96% מהן) התנסו בהעברת המבדק (לפחות חלק ממשימותיו), ושבממוצע על פני כל 8 המשימות נבדקו כמעט כל תלמידי הכיתה, אך לא כולם (96% מתלמידי הכיתה, בממוצע).¹⁰

נבדק הקשר בין משתני אוכלוסייה שונים לבין אחוז התלמידים שנבדקו בממוצע בכל 8 המשימות בכל כיתה. הניתוח בוצע באמצעות הליך של עצי החלטה (answer tree).

המשתנים שנבדקו הם:

1. **משתני רקע:** המחוז, האם בבית-הספר מיושם שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך, סוג הפיקוח, ממוצע עשירון הטיפול הבית ספרי, ותק המורה.
2. **תנאים ומשאבים:** קבלת הדרכה, היקף שעות ההשתלמות, האם המבדק הועבר בסביבה נטולת רעש וגירויים?, האם יש מורה או סייעת נוספת בכיתה בזמן ביצוע המבדקים?
3. **משתנה המייצג את עמדת המורה ביחס למבדק:** האם היא תופסת את הכלי כמעמסה יותר מאשר ככלי עזר?

מבין כלל המשתנים שנבדקו נמצא שרק להשתייכות המחוזית יש השפעה על אחוז התלמידים שנבדקו ($P < 0.01$).

האחוז הגבוה ביותר של נבדקים נמצא בכיתות במחוזות תל-אביב, המרכז ומנח"י (בממוצע 98% מהתלמידים), והנמוך ביותר בכיתות במחוזות צפון וחיפה (בממוצע 91% מהתלמידים). במחוז ירושלים ודרום נבדקו בממוצע 96% מהתלמידים. מצב זה משתקף בלוח 1 שלהלן:

לוח 1: אחוז התלמידים שנבדקו בכל משימה, לפי מחוז

	משימה 8	משימה 7	משימה 6	משימה 5	משימה 4	משימה 3	משימה 2	משימה 1	
ירושלים	97%	94%	98%	98%	98%	97%	95%	99%	
צפון	95%	89%	86%	92%	92%	95%	88%	97%	
חיפה	97%	86%	87%	91%	91%	95%	88%	98%	
מרכז	97%	97%	97%	98%	98%	99%	95%	100%	
תל אביב	99%	98%	97%	98%	99%	99%	96%	100%	
דרום	95%	94%	94%	95%	95%	96%	94%	98%	
מנח"י	98%	98%	97%	100%	100%	100%	96%	100%	
סה"כ	96%	94%	94%	96%	96%	97%	93%	98%	

⁹ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

¹⁰ ניתוח הנתונים מלמד כי המחנכות שאינן מעבירות את המבדק ותיקות יותר בהשוואה למחנכות המעבירות את המבדק (ותק ממוצע של 14 שנים בהשוואה ללוותק של 8.5 שנים) ושהן מלמדות בבתי-ספר ממלכתיים, בדרך כלל מבוססים, שאינם מיישמים את שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך. המחנכות ציינו סיבות שונות לכך שלא העבירו את המבדק: חוסר היכרות, היעדר זמן, בבית הספר לא עושים מבדקים בכיתות א', עיכוב בהגעת חוברות המבדק, המבדקים הועברו על ידי מורה אחרת. שתיים מבין המחנכות ציינו שבכוונתן לעשות שימוש במבדק בעתיד.

בתשובה לשאלה מה מאפיין את התלמידים שלא נבדקו במשימות השונות השיבו המחנכות, בדרך כלל, כי מדובר בתלמידים מתקשים בלימודים, בעולים חדשים ובתלמידי שילוב בעלי לקויות למידה.

מרבית המחנכות מעבירות את משימות המבדק (או לפחות את חלקן) לכל תלמידי הכיתה. אולם, כפי שניתן ללמוד מלוח 2, נמצאו הבדלים בהיקף העברת המשימות השונות; למשל: במשימה 1 נבדקו כל תלמידי הכיתה ב-86% מהכיתות, ובמשימה 2 נבדקו כל תלמידי הכיתה ב-40% מהכיתות.

לוח 2: אחוז הכיתות שבהן נבחנו כל התלמידים לפי משימה

אחוז הכיתות בהן נבחנו כל התלמידים	
86%	משימה 1 – קריאת שמות אותיות
40%	משימה 2 – קריאת צילי אותיות
75%	משימה 3 – קריאת צירופים של עיצורים ותנועות
66%	משימה 4 – קריאת מילים מומצאות
66%	משימה 5 – קריאת מילים
56%	משימה 6 – קריאה קולית של טקסט
58%	משימה 7 – הבנת הנקרא
64%	משימה 8 – הכתבה

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

רק מיעוט של המורות ציינו כי העבירו את כל משימות המבדק לכל התלמידים (למעט בעלי לקויות למידה מאובחנות זה-מכבר), תוך הטעמה כי "כולם צריכים לעבור הכול – אין דבר כזה לא עבר". מרביתן העבירו את המשימות בהתאם להמלצות ולפי הסדר ההיררכי המומלץ של המבדק, אך בדרכים שונות ומתוך שיקולים שונים. אלה הבולטים ביניהם:

- **קצב רכישת הקריאה, ההתקדמות וההישגים:** כמה מורות ציינו כי העבירו לכל התלמידים את השלבים הראשון והשני ואת יתר השלבים הן העבירו על-פי קצב התקדמותם והישגיהם של התלמידים ברכישת הקריאה. חלקן עשו זאת מתוך הרציונל של "לזמן הצלחות", אם לא מתוך "כשיודעים מראש את התוצאה למה לתסכל ילד", וטענו כי נהגו לעצור את המבדק כאשר ראו שתלמיד מתקשה, או כשהעריכו שיתקשה בעתיד הקרוב. חלקן הדגישו כי בחרו להעביר את המבדק רק למי שרכש את "הקריאה הגלובלית" והיה ברור כי "סיים את תהליך הקריאה", או כי העבירו למצטיינים – "כי אתם זה רץ" – ורק בשלב מאוחר יותר ל"חלשים" שכן "אין טעם להעביר למי שעוד לא הגיע לשלב הקריאה" ("עשרה עשו כמעט הכול עד הבנת הנקרא, שבעה עד מילות התפל וחמישה נעצרו לאחר שיום האותיות").
- **היעדר זמן:** לחצי זמן ומחסור בזמן גרמו לכך שלא כל המורות סיימו לערוך את כל המבדק לכל התלמידים, חלק מאותן מורות שניהלו את העברת המבדק כפי שתואר לעיל, מתוך רציונל של "קודם מצטיינים ואחר-כך חלשים", או מתוך "לזמן הצלחות" וכדו', ציינו כי לא הספיקו להעביר לכל תלמידיהן את כל המבדק משום שנקלעו פשוט למצוקת זמן ("לא כולם נבחנו בגלל בעיה עצומה של זמן" או "בדקתי לפי סדר ה-א-ב' ולפי כמה זמן שהיה לרשותי").

בנסיבות כאלה אך טבעית היא מסקנתן של שתי מורות שטענו כי ביצעו את המבדק "כי זאת הייתה ההוראה" אך אילו היו שואלים לדעתן לא היו מעבירות את המבדק לכלל התלמידים אלא רק למתקשים שבהם.

כפי שניסחה אחת המדריכות במחוזות: "מרבית המורים התחילו להפעיל את הכלי בסביבות מאי. מתוך היכרות שלי עם מורים אני יכולה למנות על יד אחת את המורים שהעבירו את המבדק בצורה יעילה", "לא הספיקו הרבה כי התעקשנו שהמחנכת תעביר" או "במאי, קלטתי מהשטח שלא עושים את זה ואז עברתי בבתי הספר ושאלתי מה עשו והתברר שכמעט כלום".

הישגי התלמידים במבדק

על-פי דיווחי המחנכות 85%-94% מתלמידי הכיתה עמדו בהצלחה בכל אחת ממשימות המבדק. לוח 3 מתאר את אחוז המצליחים בכל אחת מהמשימות לפי דיווחי המחנכות.

לוח 3: אחוז התלמידים שעמדו בתקן בכל משימה מתוך כלל תלמידי הכיתה

אחוז התלמידים	
94%	משימה 1: קריאת שמות אותיות
93%	משימה 2: קריאת צלילי אותיות
88%	משימה 3: קריאת צירופים של עיצורים ותנועות
86%	משימה 4: קריאת מילים מומצאות
88%	משימה 5: קריאת מילים
85%	משימה 6: קריאה קולית של טקסט
87%	משימה 7: הבנת הנקרא
85%	משימה 8: הכתבה

נבחנו הקשרים בין שלוש קבוצות משתנים לבין אחוז התלמידים המצליחים בכיתה במוצע על פני 8 משימות המבדק: ¹¹

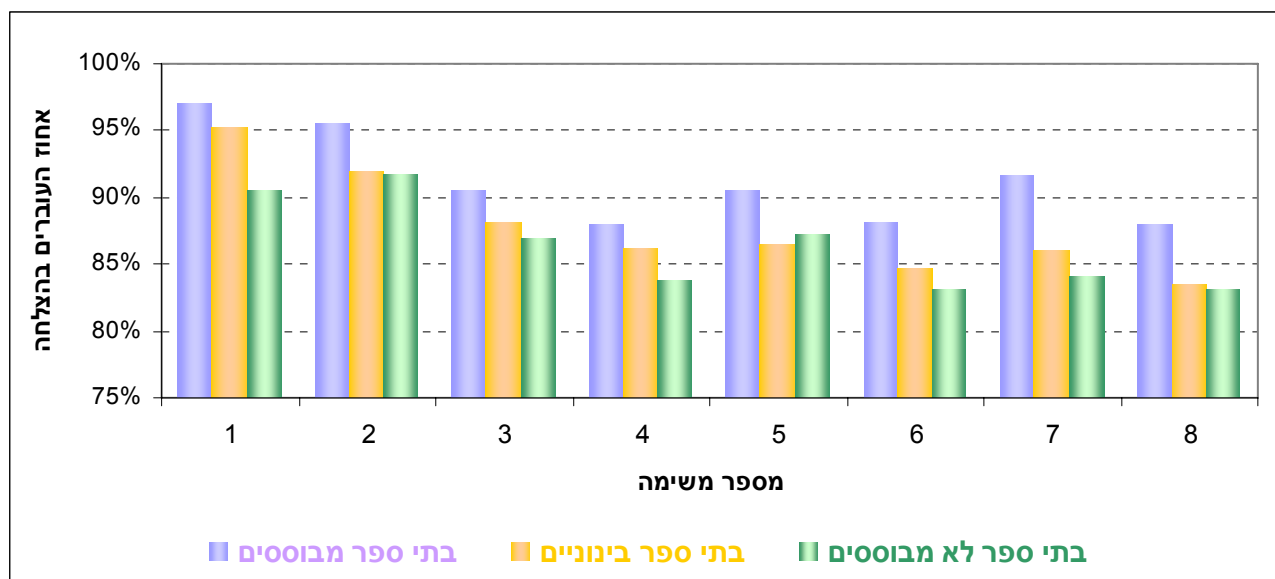
1. **משתני רקע:** האם בבית-הספר מיושם שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך, סוג הפיקוח, ממוצע עשירון הטיפוח הבית ספרי, ותק המורה.
2. **תנאים ומשאבים:** קבלת הדרכה, היקף שעות ההשתלמות, האם המבדק הועבר בסביבה נטולת רעש וגירויים והאם יש מורה או סייעת נוספת בכיתה בזמן ביצוע המבדקים.
3. **משתנים הקשורים לעיתוי וליישום תוצאות ההעברה:** אחוז המבדקים שהועברו בכיתה בין ט"ו בשבט לפסח, אחוז הנכשלים שעברו בדיקה חוזרת בכיתה, האם המחנכת בנתה תכנית כיתתית ו/או תכניות לימודים אישיות בעקבות ממצאי המבדק.

מבין מכלול המשתנים שנבדקו נמצא קשר בין ממוצע עשירוני הטיפוח הבית-ספריים לבין שיעור המצליחים הממוצע על פני 8 משימות המבדק. משתנה זה מסביר 10% מהשונויות בשיעור ההצלחה במשימות המבדק ($P < 0.01$). ¹² שיעור העוברים בהצלחה את המבדק גבוה בבתי-ספר מבוססים אפילו, בהשוואה לבתי-ספר בינוניים, ובמיוחד בהשוואה לבתי-ספר לא-מבוססים. מצב זה משתקף בתרשים 1:

¹¹ נבדק בהליך של רגרסיה מרובה.

¹² חשוב לשים לב כי המשתנה התלוי שנבדק בהליך זה איננו אחוז התלמידים שעמדו בהצלחה בכל משימות המבדק (אין ברשותינו נתון זה), אלא ממוצע אחוז התלמידים המצליחים על-פני כל 8 משימות המבדק.

תרשים 1: אחוז התלמידים המצליחים בכל משימה מתוך כלל תלמידי הכיתה לפי ממוצע עשירון הטיפוח הבית-ספרי



על ידי מי הועבר המבדק?

מרבית המחנכות (80% מהן) דיווחו כי רק הן מעבירות את המבדק לתלמידי כיתתן, ועוד כחמישית דיווחו כי הן מעבירות את המבדק לרוב.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה:

מרבית המחנכות הדגישו כי הן, ורק הן, עורכות את המבדק ואת המבדק החוזר. הן הדגישו שני יתרונות לכך:

- **טובתו של התלמיד:** בהכירו את המורה התלמיד מרגיש נוח יותר, מתרגש פחות, וכל הסיטואציה נראית לו טבעית יותר ("אותה מורה שמלמדת גם בוחנת").
- **טובתה של המחנכת:** חובתה של המחנכת לדעת את מצבו של כל אחד מתלמידיה באופן ישיר ומיידי ראשונה" (והדגימה זאת מחנכת שבמסגרת הרפורמה זכתה במורה מסייעת ונעזרה בה, "אך מהר העדפתי לקחת את זה על עצמי, כי מצאתי את עצמי מחוץ לתמונה"). הכרה מוקדמת של המורה את מצב התלמידים היא יתרון עבורה ולא רק עבור הילד, שכן היא מאפשרת התחשבות ותמרון מצדה ("אני יודעת למה הילד מסוגל ומה היכולות שלו ואיפה הוא פשוט התבלבל"), כמו גם את אישורו ואת תיקופו של הידע אגב העמקתו ושימת לב לדקויות שבו.

כמו כן, **משרד החינוך** "משווק" תפיסה חינוכית המגבירה את האחריות של המחנכת לגבי הישגיהם של תלמידיה. המבדק הוא אחת הדרכים ל"שווק" תפיסה זו ("אנו עומדים על כך בהשתלמויות ומהיכרות שלנו מהשדה שהמחנכת תחיל את הכלי על כל הכיתה גם על המתקשים, והאחריות היא בראש ובראשונה שלה").

באחוז הקטן של המקרים שבהם העביר מישהו אחר את המבדק מדובר לרוב במורת שילוב, בסייעת, במורה מקבילה או במדריכת אוריינות, לרוב משיקולים של חוסר זמן ממשי – ("ללא מורה מסייעת אי-אפשר לעמוד בזה") או משום ש"המבדק מתיש". מיעוט של המורות ציינו שעדיף שיגיע בודק חיצוני לערוך את המבדק שכן אז "תגבר האובייקטיביות". אמירה זו בלטה במיוחד בבתי ספר שמעודדים בהם תחרות בין המחנכות וכל מורה חוששת שהמורות האחרות לא העבירו ברצינות את המבדק ואת תוצאותיו.

מחנכות תיארו התנהלויות העברה אחרות של המבדק שמאפיינות אותן הסתייעות במורות אחרות או חלוקת עבודה אחרת שיוצרות שילובים שונים, למשל במקרים של הימצאות שתי מורות בכיתה או של הוראת-עמיתות (בדרך-כלל כאשר הכיתה גדולה) המבדק מועבר על-ידי שתי המורות וכן "יוצא שכמחנכת אני נפגשת עם כל ילד חצי מהזמן, לעומת המצב בכיתה א' רגילה, אך בתוצאות שתינו מעורבות עד הסוף".

מתי במשך היום והיכן?

המדריך למורה מתייחס בצורה תיאורטית אך חד-משמעית לחשיבות התנאים שבהם יועבר המבדק הן מבחינת האווירה והן מבחינת האחידות: **"הביצוע במשימות השונות עלול להיות מושפע גם מגורמים פסיכולוגיים שאינם קשורים לרמת השליטה במיומנויות הקריאה, כגון חרדה. כדי למזער השפעתם של גורמים אלה, חשוב ליצור אווירה נינוחה ותומכת ככל האפשר בזמן העברת המבדק."** ובנוסף: **"חשוב מאוד שהמבדק יועבר בתנאים אחידים וקבועים לכל התלמידים."** ועוד **"על המבדק להיערך בחדר נפרד ושקט."**¹³

אולם, ההנחיות שהועברו על-ידי האגף לחינוך יסודי לבתי-הספר היו שונות: בתחילת שנת הלימודים נשלח מכתב לבתי הספר ובו הנחיה שלפיה **"יש להעביר את המבדק בזמן השיעור, בתוך הכיתה, בפינה שקטה, כאשר שאר הילדים עסוקים במטלה אחרת."**

הסקר הטלפוני מעלה כי כמחצית מהמורות מעבירות את המבדקים בזמן שיעורים שהן מעבירות בכיתה וכמחצית מעבירות את המבדק לא בזמן שיעורים שהן מלמדות בכיתה. מרבית המורות (65%) עושות זאת מחוץ לכיתה, (מורות שונות העבירו את המבדק במסדרון, בחדר המורים וכו') ו-38% מהמחנכות דיווחו כי תמיד היתה הסביבה שקטה מרעש וגירויים בעת העברת המבדק.

95 הצעות לשיפור התקבלו בשאלה פתוחה שנשאלה בסקר הטלפוני; מתוכן 44% עסקו בהצעות להארכת הזמן ולשיפור תנאי ההעברה; למשל "צריכים זמן כדי להעביר את המבדק; צריכים לתת שעות ספציפיות למבדק", "צריך לתת זמן למורים שלא יהיה על חשבון שיעורים אחרים", "צריך לשנות זמן ולטהר את הסביבה כי הסביבה משנה את תוצאות המבדק", "צריך לאפשר למחנכות תנאים וסטריליות; רוב הזמן התמודדתי מול כיתה בנוסף למבדק", "התנאים לעשיית המבדק בתוך כיתה שמונה כ-30 ילדים הם תנאים מקשים מהסיבה שהריכוז נפגם, גם של המורה וגם של התלמיד הנבדק". נשאלות אחדות אף ציינו כי יש לתגמל את המורה על השעות הללו.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

למדריכות מחוזיות שונות מסרים שונים. במחוז אחד הגישה היא: "אם את רוצה לעשות את המבדק על-פי הדיוק ובדיקת מהירות הקריאה על-ידי סטופר לא ניתן לעשות זאת כאשר 40 תלמידים סביבך." ובאחר: "לא הסכמתי שיצאו החוצה. רציתי להראות להן שמדובר באורח חיים, שכשמורה תרצה לבדוק פתאום ילד היא יכולה לקחת אותו הצדה."

ומה אומרות המחנכות? זמן פנוי ומקום מתאים היו שני הגורמים שהכתיבו לרוב רובן של המחנכות מתי (במשך היום) הן תערוכנה את המבדק, שני משתנים אלה כרוכים במידה רבה זה בזה, כפי שמבטאות מרבית המחנכות:

¹³ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6. האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

"החברות אתי תמיד; הכול שיקולי זמן ומקום", "אם יש לי זמן ומקום – אני מעבירה", "ברגע שיש לי זמן ומקום שקט אני לוקחת משהי", "אני בוחנת כל היום, מתי שיש זמן".

רוב רובן של המחנכות העדיפו פינה שקטה, "סטריילית", המאפשרת יחס של אחד על אחד. (חדר מוזיקה, ספרייה, חדר מורים, מרחב לימודים), גם אם, כדברי אחת המורות, "צריך כל הזמן לנדוד ממקום למקום כדי למצוא מקום מתאים". כך יוצא שהמורות מעבירות את המבדק בשעות שהייה, או בשעותיהן הפנויות, החופשיות, או ב"חלון" או בימים החופשיים שלהן או "לפני שעות המערכת" או בשעות חופשיות של תלמידים או בהפסקות ("על אף שזה לא "פר" לתלמיד") או בין לבין או בזמן שיעורים אחרים ("ספורט, למשל").

חלק קטן יותר מהמורות טענו כי הן מקיימות את המבדק בכיתה ("על-אף שלא קל לא למורה, לא לנבחן ולא לשאר התלמידים"), אם מחוסר בררה ואם במקביל לנוכחותה בכיתה של מורה סייעת/עמיתה ש"עובדת בינתיים עם התלמידים".

רובן ציינו, עם זאת, כי ככל שהדבר תלוי בהן הן מעדיפות להעביר את המבדק בשעות הבוקר, כאשר הילדים עדיין לא עייפים. מורות אחדות אמרו שרק בסוף יום העבודה שלהן הן "מגיעות לזה"; אחרות תלו את העברת המבדק על-ידן בנוכחות גורם אחר, על פי רוב המורה העמיתה (בכיתה מפוצלת) או מורה מקצועית, או ביציאת מחצית הכיתה ל"מרחב לימודים", תוך הטלת משימות על התלמידים שנשארו בכיתה, ובלבד שלא על חשבון זמנן הן כמחנכות, לעתים קרובות בשיטת סרט-נע – "אחד יוצא, השני נכנס" – ולעתים לשני ילדים במקביל, ו"עד שאחד מסיים את עבודתו אני בינתיים כבר מתחילה לעבוד עם ילד אחר".

עיתוי העברתו של המבדק במהלך השנה

המדריך למורה מגדיר עיתוי מומלץ לכל משימה: "את משימות 1-3 מומלץ להעביר בחודשים ינואר-מרס, משימות 4-5 בחודש אפריל (ורק לאחר משימות 1-3 בוצעו בהצלחה) ומשימות 6-8 במהלך חודש אפריל-מאי (לאחר ביצוע בהצלחה של משימות 1-5)".¹⁴

לגבי כל משימה נשאלו המרואיינות בסקר הטלפוני מתי הן העבירו אותה למרבית התלמידים. כפי שניתן לראות בלוח להלן, שתי המשימות הראשונות הועברו בתחילת-אמצע השנה. יתר המשימות נדחקו לסוף השנה (במיוחד משימות 5-8).

¹⁴ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 7, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

לוח 4: התפלגות באחוזים של המחנכות לפי העיתוי של העברת המשימות לאורך השנה

אחר	בין פסח לסוף השנה	בין ט"ו בשבט לפסח	בין חנוכה לט"ו בשבט	עד חנוכה	
12%	16%	19%	22%	31%	משימה 1: קריאת שמות אותיות
12%	17%	21%	27%	23%	משימה 2: קריאת צלילי אותיות
12%	31%	27%	20%	10%	משימה 3: קריאת צירופים של עיצורים ותנועות
12%	47%	27%	13%	1%	משימה 4: קריאת מילים מומצאות
13%	53%	27%	6%	1%	משימה 5: קריאת מילים
13%	72%	12%	3%	1%	משימה 6: קריאה קולית של טקסט
13%	76%	9%	1%	0%	משימה 7: הבנת הנקרא
13%	81%	5%	1%	0%	משימה 8: הכתבה

ממשימה 4 ואילך מחצית המורות עד רובן מעבירות את המבדק בתקופה שבין פסח לבין סוף שנת הלימודים. מצב עניינים זה מקשה על ביצוע מבדקים חוזרים, על הפקת לקחים ועל ובניית תכניות לימודים על-פי תוצאות המבדק.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

העיתוי להעברת המבדק במהלך השנה שמחנכות שונות בחרו להתחיל בו על אף ההמלצות המפורשות המגיעות אתו הושפע מנסיבות ומשיקולים מגוונים, ועבר לטווח הזמן שבין דצמבר לסוף השנה. נראה שהגורם המרכזי שבגללו "התעכבה" העברת המבדקים הוא המשימה השלישית (במיוחד בקרב מורות העושות שימוש בשיטות הוראה פונטיות).

בחלק מהכיתות התחילו להעביר את המבדק מאוחר מן המומלץ, או שהעבירו כמה שלבים יחד, כיוון שהמבדק הגיע מאוחר ("הכול כבר היה סגור במערכת"), מה שיצר עבור חלק מהמחנכות ומהתלמידים מצב שבו המבדק "לא היה מסונכרן עם קצב הלימוד" או "לא השתלב בתכנית הלימודים".

אך לטענה זו הייתה משמעות חשובה נוספת: מחנכות רבות קבלו על הדרישה להתאים את עצמן להנחיות העברת המבדק במקום ל"זמן הטבעי" של הילד ולרמתו ולהיצמד לזמנים של משרד החינוך ולא לקצב הלמידה ולהישגי התלמיד, שכן "בשטח כל ילד מתקדם בצורה אחרת, גם בתוך הקבוצות יש רמות; ברגע שאני רואה שתלמיד מקבוצה חלשה התקדם, אז אני מעבירה אותו למבדק הבא. אני לא אחכה עם זה, ולהפך: אני אעדיף שזה יישב להם טוב, כדי שהם יהיו מוכנים למבדק".

יתרה מזאת - אילוץ זה לא עלה בקנה אחד, לטענתן של המורות, עם גורמים נוספים:

- תפיסת המבדק ככלי המתאים *במהותו* לשלב שבו נשלמת הקניית הקריאה (ולא לפני כן), או, לחלופין, לשלב שבו היא "כבר קיימת" ("אין טעם להעביר למי שעוד לא הגיע לשלב הקריאה"; "כאשר פחות או יותר כל הילדים קוראים"; "בשלב מוקדם של הקריאה העברתי למי שרכש כבר את הקריאה").
- מסוגלותן של מחנכות, בפרט מחנכות מנוסות, לזהות את יכולותיהם של התלמידים ואף לחזות את הישגי הקריאה והכתיבה שלהם, ונטייתן לנהוג כך בפועל, כלומר להעריך הערכה מוקדמת את מצבו של תלמיד ולבחור, בהתאם לכך, מתי להעביר את המבדק או שלבים ספציפיים ממנו ("אני מזהה על ההתחלה מי הטובים ומי יהיו החלשים והמתקשים"; "אני רואה איך הוא קורא; ברגע שאני רואה שהוא שולט אז אני מעבירה").

• שימוש מקביל או מקדים במבדקים אחרים (בעיקר מתוך זמינות והרגל) או במבחנים הקשורים ישירות לשיטת הוראת הקריאה, ש"מאבחנים" גם הם, לעתים מוקדם יותר, או מאששים תחושות וידע של המחנכת לגבי התלמידים ומשפיעים על החלטתה מתי להעביר את המבדק ("העברתי את המבדק לאחר שבדקתי בעצמי את שלב הקריאה שבו נמצאים הילדים ורק כשראיתי שהם שולטים בו העברתי להם את החלק הרלבנטי במבדק"; "העברתי את המבדק אחרי פסח, אחרי שהשתמשתי במבדקים אחרים משל עצמי לאורך השנה").

• "אני מאמין" או אידיאולוגיה או עיקרון של לזמן הצלחות המעצימים את שלושת הגורמים הקודמים שהוזכרו ("אני מחכה שילד ידע היטב את החומר ורק אז אני מעבירה"; "ילדים שראיתי שאין להם עדיין בשלות, לא היה טעם לפני פסח").

כתוצאה מכך מורות פיתחו דפוסי התנהלות שונים: העברת המבדק לתלמידים ששלטו במיומנויות הקריאה לפני הזמן המומלץ; העברה לחלשים לאחר הזמן המומלץ ("לא לה שכתב בתחילת השנה, אחרי שבועיים, רואים שיש להם קשיים"); העברה לתלמידים "רגילים" לפי ההוראות; העברה לאחר סיום החומר ("אני מסיימת את החומר ומתחילה מבדק"); העברה של כמה משימות ברצף (בפעם אחת).

עם זאת, כמה מורות הדגישו כי הן צייתו להוראות והעבירו לפי המדריך למורה הן מבחינת העיתוי במהלך השנה והן מבחינת הסדר הפנימי של השלבים.

בהמלצותיהן ניסו מורות להתגבר על החסרונות שמנו: מורות אחדות הציעו להקדים את השימוש בשלבים הראשונים של המבדק לתחילת כיתה א' או אפילו לסוף גן-חובה. זאת כדי לאפשר התחלות שונות, בשלבים שונים, עם תלמידים שונים ("לא כדאי לעצור את הטובים") ואף כדי לאפשר למחנכת להתייחס כבר בתחילת השנה לקשיים (בפרט לגבי ילדים שאינם דוברים עברית בבית) וכך "לחסוך זמן, עד שאני מגלה את הדברים" ולהכין את החומר כבר לתחילת השנה.

בכל מקרה, את תרומתו של המבדק לאבחון מוקדם של תלמידים ביטלו מרבית המורות, אם מפני שיישומו החל מאוחר, כאשר הן מצדן הספיקו לאבחון קשיים בעזרת כלים אחרים (או מתוך ניסיון), ואם מכיוון שהמבדק נתפס כמתאים להעברה רק לאחר סיום הקניית הקריאה, וככזה הוא איננו מתאים לאבחון מוקדם.

מורות מעטות טענו כי המבדק, במהותו, מתאים יותר להעברה בכיתה ב' בשל הצורך לרכוש קודם את הקריאה (טענה זו הודגשה בפרט לגבי עניין ההכתבה).

מבדק חוזר

אך טבעי הוא שההתנהלות לגבי המבדק החוזר הושפעה ממה שתואר עד כה, מאחר שהעברת מרבית המשימות נדחקה לסוף השנה. לפיכך היה שקשה למחנכות ליישם את הנחיית המדריך למורה "אם התלמיד לא עמד בסטנדרטים אלה, יש לגבש תכנית עבודה לחיזוק המיומנויות החלשות ולהעביר שוב את המשימה בתוך 3-4 שבועות ממועד ההעברה הקודם".¹⁵

¹⁵ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

יחד עם זאת, דווקא משום שמרבית המשימות הועברו בסוף השנה, וכן משום שהמחנכות בחנו תלמידים לפי התקדמותם ומוכנותם ("לא אאבחן ילד שלא יודע"), "לפי הצרכים של הילד ולפי המועד שבו היה מוכן, וגם על-פי שיקולי תכנית ההתערבות, איך וכמה התקדם") - מרבית התלמידים הצליחו לעמוד בתקן ההישג המצופה.

לוח 5: אחוז הכיתות שנערך בהן מבדק חוזר ואחוז התלמידים מכלל תלמידי הכיתה שנבדקו יותר מפעם אחת¹⁶

אחוז התלמידים שנבדקו יותר מפעם אחת מכלל תלמידי הכיתה*	אחוז הכיתות שנערך בהן מבדק חוזר	
13%	43%	משימה 1: קריאת שמות אותיות
14%	52%	משימה 2: קריאת צלילי אותיות
15%	59%	משימה 3: קריאת צירופים של עיצורים ותנועות
16%	50%	משימה 4: קריאת מילים מומצאות
15%	44%	משימה 5: קריאת מילים
16%	47%	משימה 6: קריאה קולית של טקסט
14%	32%	משימה 7: הבנת הנקרא
17%	26%	משימה 8: הכתבה

* רק בכיתות שהייתה בהן העברה חוזרת של מבדקים.

מהלוח עולה כי במחצית מהכיתות, או בפחות מכך, נערך מבדק חוזר לתלמידים. רק בכשליש מהכיתות בוצעו מבדקים חוזרים של משימה 7, וברבע מהכיתות בוצעו מבדקים חוזרים של משימה 8. בכיתות שנערכו בהן מבדקים חוזרים נבדקו בין עשירית לחמישית מהתלמידים בבדיקה חוזרת.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

מבין המורות המעבירות את המבדק מרביתן אמרו שהן העבירו "מקסימום מבדק חוזר אחד", אך חלקן דיווחו גם על שני מבדקים חוזרים לתלמיד ואף על שלושה (ובשום מקרה לא יותר). מורה אחת הדגישה ש"לא היה צורך, כולם עברו" וכך גם ש "עדיין לא נעשו חוזרים". מקצת המורות לא ערכו מבדקים חוזרים כלל, מסיבות שונות: יש מי שטענה שלא ידעה שצריך, אחרת הטעימה כי "הנפילות היו בדרך-כלל על מהירות ולא על דיוק" ולכן לא נראה לה נכון להעביר מבדק חוזר, או כי העבירה מבדק חוזר רק למשימות מסוימות ולא לאחרות (משימות "פופולריות"/מועדות למבדק חוזר היו "צירופים" ו"הכתבה"), או כי "משהו בהליך הזה לא תקין – לעשות את אותה בחינה שוב".¹⁷

¹⁶ חשוב לשים לב: אין בידינו מידע אם בכל הכיתות שעלו במדגם עלה צורך לקיים מבדקים חוזרים בכל המשימות. אנו מניחים כי כמעט בכל הכיתות, אם לא בכלן, עלה צורך לערוך מבדקים חוזרים לתלמידים, במרבית המשימות.

¹⁷ מעניין לציין כי שתי מורות שמו לב לאפקט למידה, שלפיו תלמידים (גם כאלה שהצליחו וגם כאלה שלא) ביצעו מהר יותר במבדק החוזר.

מדידת המהירות והשימוש בסטופר

המדריך למורה מגדיר במפורש כי **י'זמן הביצוע של מטלות קריאה יש חשיבות מרבית באבחון קשיים בקריאה...לפיכך יש להקפיד הקפדה יתרה על מדידת זמן הביצוע של משימות אלה. לצורך מדידה מדויקת של זמן הביצוע יש להיעזר בשעון עצר (סטופר)**.¹⁸

נראה כי, לפחות ברמת ההצהרה, מרבית המחנכות (91%) עושות שימוש בסטופר בעת ביצוע המבדק ורק 10 מהמחנכות (4%) בדרך כלל אינן עושות בו שימוש. מרבית המחנכות שהשיבו לסקר הטלפוני (85%) מציינות גם כי הן מבינות מדוע עלתה הדרישה להשתמש בסטופר ובסטנדרטים של מהירות ("שטף קריאה זה דבר חשוב"; "חשוב להכניס ממד של זמן בהערכת התלמידים כי אדם צריך לעמוד בלוח זמנים", "אם הילד קורא לאט מדי זה בעייתי", "חלק מהדינאמיקה של הקריאה זו המהירות", "יוצר אחידות בין התלמידים"). בנוסף, מרבית המחנכות (80%) ציינו כי עשו שימוש בסטנדרטים של מהירות לצורך הקביעה אם תלמיד עבר את המבדק או לא. אך התחושה היא שגם מי שמבינה לא תמיד מסכימה, וכי "עושים כי חייבים" ואין הפנמה של הרציונל, כפי שאפשר להתרשם מדברי המחנכות בראיונות העומק האישיים. אכן זהו סלע המחלוקת המרכזי סביב נושא המבדק.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

מורות רבות התבטאו בחריפות, אם לא בבוטות, לגבי הדרישה להשתמש בסטופר, או שמצאו אותו פשוט "לא מתאים". הטענה הרווחת ביותר הייתה כי הוא "מלחיץ" ("אפילו את אלה שיודעים לקרוא" ו"אפילו אותי") וגורם לפזיזות שבאה על חשבון הדיוק ולתחרות ושכל מקרה הוא איננו מתאים לילדים צעירים, ובפרט בשלב של רכישת הקריאה, בשל היותו של שלב זה נתון כל-כך להשפעות רגשיות ול"רגרסיות": "הם לא בגיל של פסיכומטרי, מדובר בקטנים ולא במכונות"; "אנחנו לא בצבא"; "כאשר מעמידים ילד במתח, עם סטופר, מפספסים את המטרה"; "נראה לי נורא ואיום למדוד בסטופר, למה אני צריכה לעשות את זה לילדים בכיתה א'?" מוגזם וטיפשי העניין הזה. כנראה מי שתכנן את זה היה מורה לספורט".

מורות אחדות סייגו את התנגדותן תוך קשירת תועלתו בניסיון ובוותק של המורה: "השימוש בסטופר מתאים אם כבר **למורות חדשות**, לא לוותיקות, כי למורה עם ניסיון יש אינדיקציה להרגיש אם תלמיד קורא בשטף גם בלי סטופר".

סייג נוסף נגע לאי-שימוש בסטופר עבור **ילדים בעלי צרכים מיוחדים** וסייג אחר **לחוסר הזמינות** של הסטופר. המדריך למורה מגדיר במפורש כי ב"מצרכים הדרושים" לפני תחילת המבדק צריך להימצא סטופר. אולם לא לכל המורות היה בנמצא "מצרך" זה, וחלקן ציינו את אי זמינותו כסיבה לחוסר השימוש בו.

אך העניין המהותי יותר הוא **שהמורות לא השתכנעו בחשיבותו** של מדד המהירות בהערכה של רכישת הקריאה בשלב זה ובנחיצותו בכלל. בניגוד לדיוק בקריאה, מדד המהירות לא נתפס על-ידן כבעיה ("הקצב של הילד ממש לא בהכרח מצביע על היכולות שלו"); הן אינן רואות בו גורם בהרכבת תכניות ההתערבות; הוא מחבל/מתערב

¹⁸ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

בהבנה ("אני רוצה שהוא יבין מה שהוא קורא בקריאה איטית ולא שיקרא מהר בלי להבין") והוא מייצג נוקשות ("לי הספיק שקרא נכון; יותר מהר או פחות מהר פחות משנה לי, מה שחשוב הוא הדיוק").

מבחינה פרקטית מורות אלו עשו כמה דברים: הן לא מדדו זמן בכלל (כאמור, לא שכיח), השתמשו בתחליפים (בשעון הטלפון הנייד, שהתלמידים אינם מודעים לשימוש בו למדידת זמן), בדקו בשעון עמידה בזמנים וציינו רק כאשר "לקח הרבה זמן", או המליצו בפנינו "למנוע את סיר הלחץ" ולדחות את השימוש בסטופר לכיתה ב'.

על פתרון אלגנטי יותר העידו מורות שסיפרו על שימוש חלקי בסטופר ובמדד הזמן – אם במובן שהשתמשו בהם רק בחלק מן המשימות ובאחרות לא, אם כי דחו את השימוש בהם לשלבים המתקדמים ("כאשר כבר יש לילד יותר ביטחון"), ואם במובן שנהגו בגמישות מן הסוג של "לא מקפידים על כמה שניות, אבל אם זה 100 שניות לעומת 77, אז כן" או מן הסוג של "קצת כן וקצת לא" ("אני לא צמודה לזה, לא יכולה להגיד שאני מסתכלת כל פעם"; "לא תמיד עם הסטופר – אני מכירה היטב את הבנות, לא מצא חן בעיני המדד הזה"; וגם "ילד בכיתה א' צריך לטיפה, חיוך, ואם הייתי מתעסקת כל הזמן באבזר הזה זה היה בעייתי").

בעיני חלק מסוים מהמורות (כשליש) נתפס עניין הסטופר והזמן באופן טבעי יותר, ואפילו כ"חדשנות ראויה": כך, למשל, יש מורות שראו בו ממד חדש, משמעותי (לעומת מה שהיה נהוג בעבר), המעיד על קושי, ותפסו את האיטיות כמדד להתקשות ולא לנוקשות ("ילד שקורא לאט או שמצוי על הגבול אומר שצריך לעבוד אתו"). לחלופין יש מורות מעטות שראו בעמידה בזמנים קריטריון המבהיר "מה תלמידים צריכים לדעת בזמן מסוים", ולא בהכרח סטנדרט נוקשה, אלא יותר "ילד שחורג – חורג".

יתרה מזאת, עד כמה שהדבר מפליא, מורות אחדות מצאו, תוך התנסותן, מעלות לשימוש באותו סטופר (כאילו הפכו החסרונות שהוזכרו קודם ליתרונות) ואף שיבחו אותו ("ילדים מאוד התלהבו מהסטופר לאחר שהסברתי להם עליו ועכשיו הם מתים על זה; הם אוהבים תחרות ואפילו מי שחשש בהתחלה, עם הזמן רצה לראות אם הוא קורא מהר; זה האיץ את הקריאה"; "הם תרגלו את סתם קריאה מהירה ונוצרה בתלמידים אהדה כלפיו ותחרות חיובית"; "השימוש בסטופר דרבן ילדים לקרוא ולכתוב מהר יותר"). ויש כמובן מורות, שאף שלא רוו נחת כזאת או לא הסכימו עד הסוף עם החידוש, פשוט צייתו להוראות.

מובנות, סדר והיררכיה

המדריך למורה דוגל באחידות, ולכן מורה במפורש **"שיש למלא בדיוק רב אחר הנחיות ההעברה"** וגם **"שיש להקפיד שהתלמיד יבצע את המשימה במלואה ועל פי הנחיות"**.¹⁹

בפרק זה נבחן אם ההנחיות שניתנו למחנכות אכן ברורות ומאורגנות ואם המחנכות עוקבות במדויק אחריהן.

בהירות ההוראות

המחנכות מסכימות כי המבדק ברור ומאורגן מאוד, ואף הביעו התפעלות מהמדריך למורה (עד כדי כך שחלקן סברו שההכשרה הייתה מיותרת בחלקה כי הכלי ממש נועד ללמידה עצמית).

¹⁹ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6. האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

"אני מרובעת; עשיתי בדיוק את מה שביקשו ממני, שלא יגידו שיש משוא פנים; הלכתי בדיוק לפי ההוראות". משפט זה נכון לגבי רוב רובן של המורות; הן הדגישו את היצמדותן לנוסח המומלץ בהצגת המבדק לתלמידים ("לכל התלמידים אותן הוראות; הן ברורות, והם הבינו מה עליהם לעשות"), אך חלקן הגדול הוסיפו כי לעתים, ועם תלמידים "לחוצים", מצאו לנכון להרגיע ולפוגג, אם על-ידי הוספת הסברים ("מה המטרה, מה הולכים לעשות", במיוחד לגבי מדד הזמן והמהירות), אם על-ידי הנחיות נוספות ומתן דוגמאות או בפעולת תיווך אחרת (מה שהשתנה גם בין שמונה המשימות השונות).

מול מורות שדבקו בססמה "אני לא זזה ממה שכתוב" אמרו מורות אחרות כי עם ילדים מסוימים נאלצו "לדבר אחרת, עד שזה זרם" וכי את המבדק החוזר נטו להציג באופן דומה – אם תוך "כאילו" התעלמות מן החזרה ("במבדק החוזר אני לא מזכירה את החוזר", אלא מקריאה את ההוראות וזהו") ואם מתוך הסבר פשוט וטבעי שהמבדק מיועד "לראות איך וכמה התקדמת".

רצף המשימות

מהסקר הטלפוני עולה כי מרבית המחנכות (85%) עורכות תמיד את המבדק לפי סדר המשימות המומלץ. 15% מהמחנכות דיווחו כי הן עורכות לרוב את המבדק לפי סדר המשימות המומלץ. מראיונות העומק האישיים עולים ספקות וקשיים סביב סוגיה זו.

"הכלי הדרגתי, בנוי יפה, אבל העבודה בכיתה מאוד דינאמית". אמירה זו מייצגת נאמנה את עמדתן ואת התנהלותן של מרבית המורות מול מבנה המבדק ונהליו. רוב המורות שותפות לדעה כי המבדק מציע מבנה מסודר, היררכי והדרגתי של שלבים ברכישת הקריאה והכתיבה, והן משתדלות לעקוב אחר המלצותיו ולמלאן.

ובכל זאת, חלק ניכר מהן תיארו "סטיות" כאלה או אחרות, הנובעות ממיני סיבות ושיקולים ווריאציות בפרקטיקות ההעברה: מעבר לרציונל של "לזמן הצלחות", שתואר קודם לכן, מורות מתארות היענות לצרכים והתגמשות על חשבון הקפדה על הסדר המומלץ בשל אילוצי זמן ומקום ועקב תסכולים של תלמידים, הן ל"טובת" תלמידים טובים והן ל"טובת" תלמידים חלשים. כך, למשל, כמה מורות מספרות כי נתנו הזדמנות נוספת לתלמידים שהן היו בטוחות לגביהם (מניסיון, מידע קודם) שהם שגו "מתוך התרגשות או מתוך עייפות" ולא משום שאינם שולטים בקריאה (וביטאו בכך אישוש למה שידעו כביכול אודות התלמיד זה מכבר), וכי לא אפשרו הזדמנות נוספת כזאת לתלמידים ש"ידעו" לגביהם כי הם מתקשים.

באותה מידה מורות אחרות מתארות מקרים של "העלמת-עין" ו"יתור" על שלבים בהעברת המבדק לתלמידים טובים, כדי לחסוך בזמן ("הייתי רוצה לבצע לפי הסדר וההיררכיה, אבל זה גוזל הרבה זמן, כך שתלמידים שאני יודעת שהם בסדר ואני יודעת שהם עוברים בכל שלב ושלב, אני מעלימה עין וממשיכה. אם היה לי זמן הרצתי את המבדק, ואם לא – תמרנתי לפי הזמן שעמד לרשותי").

ניהול או תמרון זמן עומד גם ביסודם של דפוסים אחרים שמורות מתארות; העברת המבדק לתלמידים "קוראים" לפני הזמן המומלץ, התקדמות מהירה ("רצה", "מהמרת") עם תלמידים המפגינים שליטה במיומנות הקריאה תוך שמירה על הסדר המומלץ והעברת שלבים/משימות ב"רצף".

מורות אחרות הדגישו כי לטובת תלמידים חלשים היו מוכנות להפסיק את המבדק ולהמשיך את העברתו ביום אחר ("לתלמידים לחוצים קשה לסיים הכול ביום אחד"), לוותר על ההכתבה ולדחות את ההעברה או להימנע ממנה בכלל ("כאשר יש לי הרגשה שהתלמיד יצטרך מבדק חוזר").

כמה מורות טענו כי הכלי טוב וכי הן ממלאות אחר הוראותיו, אך הן סבורות כי אין צורך בהקפדה ובדיוק המומלצים וכי דווקא זרימה באופן חופשי הייתה מתאימה יותר.

מורות סובלניות פחות התלוננו על קצב איטי ועל פריסתו-הימשכותו של המבדק לאורך השנה ("השיטה הזאת נמרחת לאורך השנה ודורשת הרבה סבלנות. אני עד חנוכה מסיימת את הקריאה; אני קורעת את עצמי, כי אני באופן אישי לא מסוגלת שהם לא ילמדו"; "זו עבודת פרך – כאשר זה נדרש מאתנו בצורה מובנית ומסודרת כל-כך קשה להספיק לבחון את כולן").

סטנדרטים ותיעוד

מהסקר הטלפוני עולה כי מרבית המחנכות עוקבות אחר ההנחיות להעברת המבדק: רק כעשירית מהמחנכות מדווחות שהן אינן עושות שימוש בסטנדרטים של דיוק ושל מהירות לצורך קביעה אילו תלמידים ביצעו את המשימה באופן תקין ואילו לא, ורק 2% מהמחנכות אינן מתעדות את תוצאות המבדק בחוברת התיעוד.

שימוש בתוצאות המבדק

הכוונת ההוראה, מיפוי ובניית פרופילי קריאה

'אם התלמיד לא עמד בסטנדרטים אלה, יש לגבש תכנית עבודה לחיזוק המיומנויות החלשות ולהעביר שוב את המשימה בתוך 3-4 שבועות ממועד ההעברה הקודם'.²⁰

מטרת המבדק היא לסייע למורה לאבחן את הילד בכדי שתוכל להתאים לו תכנית התערבות לשיפור הקושי שהתגלה. האם המחנכות יודעות לתת פרשנות לתוצאות המבדק ולגבש תכנית התערבות בהתאם לתוצאותיו? התחושה הכללית היא, כפי שניסחה זאת אחת המדריכות המחוזיות, "שמורות עדיין לא מספיק צורכות את הממצאים באופן מושכל. יש מעין בלם יש הממצאים ובנפרד יש את העבודה בשטח, ולא תמיד יש קורלציה". מרבית המחנכות מדווחות בסקר הטלפוני כי הן יודעות היטב לעשות שימוש בתוצאות המבדק (77%), אולם כמחציתן מציינות כי הן עושות שימוש רב במבדק כדי לבנות תכניות לימודים אישיות לתלמידים וכשליש עושות בו שימוש רב לצורך בניית תכניות לימודים כיתתיות.

לוח 6: דיווחי מחנכות על שימוש בתוצאות המבדק באחוזים

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
2%	3%	16%	78%	נראה לי שאני יודעת היטב כיצד לעשות שימוש בתוצאות המבדק
32%	8%	26%	34%	אני משתמשת במבדק במהלך השנה לצורך בניית תכנית לימודים כיתתית
16%	8%	21%	55%	אני משתמשת במבדק במהלך השנה לצורך בניית תכניות לימודים אישיות לתלמידים
54%	8%	28%	10%	בעקבות השימוש במבדק חלו שינויים בדרכי ההוראה שלי בתחום הקריאה והכתיבה

מרבית המורות סבורות כי הכלי לא השפיע על דרכי ההוראה שלהן בכיתה וכן לא על תהליך רכישת הקריאה והכתיבה של התלמידים. אם כבר, נראה כי תרומתו העיקרית של המבדק היא בזיהוי **מדויק וממוקד** יותר של קשיי התלמידים (בשיעור נמוך יותר המחנכות סבורות כי הכלי מסייע בידן לזהות **מוקדם יותר** קשיים של תלמידים).

המחנכות אשר דיווחו כי בעקבות השימוש במבדק חלו שינויים בדרכי ההוראה בתחום הקריאה והכתיבה נשאלו כיצד באו לידי ביטוי שינויים אלו. הגרעין המרכזי של 107 התשובות שהתקבלו נחלק לשני אפיקים:

- מרבית המחנכות (65%) הזכירו בניית תכנית לימודים (אישית, קבוצתית, ממוקדת) או מיקוד בעבודה עם הילד והתאמת דרכי ההוראה ("ראיתי בכל מיני נושאים איפה לעבוד יותר", "אם ראיתי קושי אז הבנתי על

²⁰ מבדק קריאה וכתבייה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6. האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

מה להתמקד", "פיתחתי יותר רגישות בהתאמה של התלמיד", "לגבי הילדים שלא עברו, עבדתי אתם בצורה שונה", "התייחסות לדרכי הוראה וגיוון בדרכי ההוראה והתמקדות באלמנטים מסוימים".

- חמישית מהמחנכות הזכירו את זיהוי המתקשים והקשיים במדויק, ואת חיזוק נקודות החולשה ("קצת יותר מדייקת").
- היתר הזכירו שיפורים נקודתיים, כמו הדגשת השטף, הדיוק והמהירות, צליל ותנועה או הכתבה ושגיאות כתיב.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

הגענו המאוחרת של המבדק ללא מעט בתי-ספר ("המבדק הגיע מאוחר, ובניית תכנית אישית לכל ילד התחילה מוקדם, לפני יישום המבדק"; "כשהחברות הגיעו כבר הייתה לי תמונת מצב"), ניסיונה של המורה באיתור ובזיהוי של תלמידים מתקשים ("אני מסתמכת על היכרות שלי עם התלמידים, ויש ילדים שזה לא אומר לי כלום שהם עשו יותר משלוש טעויות"; "המבדק לא מגלה הפתעות; כשילד ניגש למבדק כבר ידעתי מה הוא יודע") וקיומם של מבדקים אחרים כחלק מהתנהלות הקניית הקריאה-כתיבה ("מתחילת השנה וגם במקביל למבדק היו מבחנים כיתתיים, כלומר היו מבחנים כפולים"; "זה דומה מאוד למה שאנחנו עושים בכל מקרה, אז יוצא שעשינו גם וגם") הם כוחות המְשחקים דומה גם בהקשר זה של שימוש בתוצאות המבדק. רובן המכריע של המחנכות לא העלו על נס את תרומתו של המבדק: ההוראה בכיתה כמעט לא הושפעה ולא נתרמה מן המבדק,²¹ לדברי המורות, אם מפני שהייתה להן כבר תכנית משל עצמן למן תחילת השנה, אם מפני שההוראה הייתה פרטנית ומותאמת, אם מפני ש"הרמה שלי גבוהה לעומת המיומנויות הקלות, יחסית, המצופות במבדק", אם מפני שהאמינו יותר בהיכרות היומית עם התלמיד ובגילויים מ"יד ראשונה" שהיא מזמנת, אם מפני שהן מעדיפות "לחזק דברים אחרים" ואם מפני שהסיום של המבדק מאוחר "ואז כבר אין הרבה מה לעשות עם המסקנות".

גם מיפויים פרטניים או קבוצתיים לא נערכו במיוחד בעקבות המבדק, ואף לא פרופילי קורא (ולא דווח על אף מיפוי כיתתי);²² רק מורות בודדות סיפרו כי עשו כאלה בעקבות המבדק.

עם זאת, מורות רבות, ובכללן גם כאלה שהדגישו שהמבדק לא ממש מחדש, בהחלט האירו את מעלותיו ואת תרומותיו הייחודיות, שבראשן מיקוד וחיודוד מקומו של הילד בתהליך הקריאה, ובמיוחד מקומם של תלמידים מתקשים, ואנלוגיה שעשתה אחת המורות מעבירה היטב את תחושותיהן של רבות מעמיתותיה: "המיקוד שהוא מציע מדויק ביותר, כמו MRI; ממש בודק כל חתך. הוא מכשיר סורק ממש, אבל לא מוקדם יותר, רק מדויק יותר".

עבור מורות שונות היו המובנות של המבדק, משימות ספציפיות שלו (כמו, למשל, מילות התפל) והניתוח התהליכי שהוא מציע גורם מסייע באיתור של קשיים ספציפיים ("מה שבכיתה לא תמיד ניתן לגלות"), בתיקוף ובאישוש של תחושות והתרשמות ("הכלי נותן לדעת בדיוק איפה כל ילד עומד בקריאה, למרות שאנחנו לא צריכות אותו, כי אני יודעת איפה כל ילד עומד"), בהסבת תשומת הלב בעבודה פרטנית ("המבדק נותן אינדיקציה על מה לעבוד עם הילד, יותר לפי משימות"; "אלה דברים שנעשו בעבר אך לא שמנו עליהם את הדגש ולא נעשה

²¹ רק שתי מורות הצהירו בפה מלא כי "אחרי כל שלב אני משתמשת ברמות הכיתתית והאישית להכוונת ההוראה", או כי "בסוף כל מבדק אני עושה תכנון עבודה שבועי".

²² מורה אחת אמרה כי התכוונה לעשות זאת, אבל מכיוון שלא סיימה להעביר את כל חלקי המבדק היא עדיין לא מילאה את טופס המיפוי ולא העבירה אותו למנהלת.

בצורה פרטנית ולכן לא איפשר כל-כך לעלות על בעיות נקודתיות²³), בריכוז הקשיים ובבחירת דגשים בהוראה ("אם משהו חוזר מעבר לכל הילדים אני חוזרת על החומר בכיתה"), בבניית תכנית הלימודים האישית ותכנית ההתערבות והתגבור, בהכוונת ההוראה המתקנת ("אם ראיתי אות סופית שהרבה התבלבלו אז זה עוזר להכניס את זה כקבוצה") וכבסיס לדפי עבודה דומים ולהבניית המיומנויות.

באשר לבניית פרופיל קורא כלי המפרש באופן פרקטי את תוצאות המבדק; רוב רובן של המורות טענו כי אינן עושות זאת: אם מפני שאינן מכירות כלל את המושג מן ההשתלמות, אם מפני שזה תפקידה של המורה הטיפולית ואם מפני שיש לפעולה זו "אופי מקצועי" ("פרופילים אני עושה בעל-פה. אולי זה לא כל-כך יפה וקצת שיפוטי, אבל באינטואיציה שלי אני יודעת מי חזק ומי לא. הפרופיל מקבע, ועדיף לי השילוב בין המבדק ובין מה שאני יודעת"). מבין שלוש המורות שצינו כי בנו פרופילים שתיים התנסו בכך טרם המבדק ונוהגות לעבוד כך, ורק אחת הדגישה כי הבינה את משמעותם וכי היא ממפה בהתאם הן לפי מדד הדיוק והן לפי מדד המהירות.

דפוסי החיזוק והתגבור הפופולאריים והמשותפים למורות רבות כללו דפי עבודה בכלל, או בסגנון משימות המבדק בפרט, עבודה אישית מרובה לתרגול עם התלמיד (על-ידי המחנכת, על-ידי מורות מיוחדות – טיפולית, הוראה מתקנת, שילוב – או כוח עזר אחר), שימוש במשחקים מתאימים, החלפת שיטת ההוראה או מעבר בין שיטות שונות, "זירוז קריאה", חלוקה לקבוצות לפי רמות קושי, עידוד לקריאה מרובה ותרגול בבית וגיוס ההורים.

לא נתקלנו במצב שבו המורות עושות שימוש בדפי המבדק לתרגול ובכך הן מפרות את ההנחיה מהמדריך למורה: **"אין להשתמש בו כבאמצעי הוראה לתלמידים, שכן אם המבדק עצמו ישמש גם לצורכי תרגול ואימון, תפחת אמינותו ככלי מאבחן"**²³ וכן את הוראות שניתנו על-ידי המדריכות המחוזיות: "אמרתי להן שחסר למי שאני אמצא בכיתה שלה את המבדק בכרטיסיות הניילון בשימוש הכיתה".

לדעתן של מדריכות מחוזיות, "מורות לא יודעות להכין תכניות עבודה" או אין הטמעה בנושא של הכתבה; עשו אבל לא הבינו. אני לא בטוחה שהמורות יודעות איך לנתח את הכתבה ולבנות את התכנית על פיה" הם דוגמאות למשפטים רווחים בראיונות עם המדריכות המחוזיות, שדיווחו על כך שבמסגרת ההשתלמויות הקדישו זמן רב יותר לתרגול השימוש במבדק ופחות לתרגול השימוש המושכל בתוצאותיו.

שימוש במבדקים נוספים

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

כאמור, הכנסת מבדק הקריאה-כתיבה הנוכחי לא הפסיקה, על-פי-רוב, את השימוש במבדקים אחרים, אם בשל היותם חלק מהשיטה של הוראת הקריאה בכיתה ("ליטף", "יסודות", "צלילים מספרים") והיותם מתואמים בזמן, לפיכך, לשלבי רכישת הקריאה, אם בשל העדפת המופך והקיים ("יש לי כלים משלי המשותפים גם למחנכת המקבילה ולצוות הפדגוגי בבית הספר"), אם בשל תפיסתם כמתאימים יותר ואם בשל הנוחות היחסית של העברתם ("המבדקים שיש לי הם יותר מהירים; המבדק הזה דורש הרבה זמן, והוא גם מתאים ליותר מאוחר בשלב הקריאה"; "אין בהם את המדד של זמן שהוא מלחיץ ומגביל").

²³ מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

חלק מן המורות טוענות, לפיכך, לכפילות, והמבדק נתפס בעיניהן כמיותר; החלק האחר של המורות מדגישות כי איננו מיותר, שכן כל אחד מן המבדקים תורם את חלקו ויכול להיות משמעותי ולמבדק החדש יתרונות ברורים משל עצמו ("לעומת המבדקים האחרים הוא יכול לחזק דברים שאני יודעת ולהאיר דברים שאני יודעת"; "המבדק הזה, על משימותיו השונות, שחלקן לא נעשו קודם, יותר משקף"). והמדריכות המחוזיות רואות את העליונות של המבדק על המבדקים אחרים ומעודדות להעדיף את השימוש בו על פני השימוש באחרים או להשתמש בו בנוסף להם ("הסברתי להן שאם יש מבדקים שהם דומים עדיף להן לעשות את המבדקים של הכלי כי יש לו נורמות והוא מהימן").

משוב לתלמיד

בסקר הטלפוני 60% מהמורות מדווחות כי הן מעבירות **תמיד** משוב לתלמידים שהצליחו וכמחצית מדווחות כי הן מעבירות **תמיד** משוב לתלמידים שנכשלו. 30% אינן מעבירות **כלל** משוב לתלמידים שהצליחו ו-37% אינן מעבירות כלל משוב לתלמידים שנכשלו. אין הנחיות ספציפיות לגבי נושא זה במדריך למורה.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

"קראת יפה, היו קצת טעויות, בפעם הבאה נשפר". ברוח חיובית כזאת – מצהירות כל המורות – הן מגיבות על ביצועיהם של תלמידיהן במבדק. אף שהאמירות וההתנסחויות עצמן משתנות ממורה למורה והן תלויות באישיותה, כולן, ללא יוצא מן הכלל, הדגישו כי הן משתדלות לומר מילים טובות, לעודד, להרגיע, להחליק ולרכך גם כאשר ילדים לא ממש מצליחים וגם אם הן מאמינות שיידוע הילד על מצבו, כאשר הוא לא עבר, חשוב והולם (וממילא, לא מעט מורות טוענות, כי "הילד יודע בעצמו אם הוא היה טוב או לא או כשהוא צריך לחזור על החומר").

ואמנם, למעט מורות שאמרו כי בחרו שלא לומר כלום לתלמידים שנכשלו, הדגישו כולן כי במשוב הן משקפות לתלמיד את מצבו ("שמתי לב ש..."; "יש דברים שאנחנו צריכים לעבוד עליהם כדי שזה ירוץ מהר"; "חשוב שתחליף ספרים בספרייה ותקרא הרבה...") וכיוצא באלה). חלק מהמורות מגיבות ומעודדות תוך כדי המבדק בעוד שאחרות ממתנינות עם המשוב עד לסיומו (של כל שלב) ונמנעות באופן זה בעיקר מ"הפרעה ומגזילת הזמן" "של התלמיד". או מהסגרת רמזים ("לפעמים אני משחקת עם המשוב, כי הם מכירים את התגובות שלי מהשוטף, ואז הם יודעים אם הם טועים"; "ילד שמתקשה צריך להגיד לו אבל לא בזמן המבדק – ההרגשה שלו חשובה מהמבדק").

מורות הדגישו את הצורך להתאים את המשוב לכל ילד ("כי גם אם הוא נכשל אז יחסית לעצמו יכול להיות שהוא התקדם") ואת האפשרות להפוך את המשוב להתייעצות – ("שכביכול יבוא ממנו") – ומיעוטן תיארו "טקסי משוב" ("כל הכיתה מוחאת כפיים כל פעם שיש הישג שלא היה קודם").

משוב להורים

מהסקר הטלפוני עולה כי כשליש מהמורות מעבירות תמיד משוב להורים על תוצאות המבדק ועוד 13% מהן מעבירות משוב לרוב. כשליש מהמורות אינן מעבירות כלל משוב להורים על תוצאות המבדק.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

הנטייה לערב ולשתף הורים בתוצאות המבדק משתנה מעבר למורות מאי-עירוב (מיעוט), דרך מתן משוב מפורט כזה או אחר ועד "גיוסם" של ההורים לשיפור המצב. מורות שטענו כי אינן מערבות את ההורים לא הטעימו זאת

כאידיאולוגיה אלא טענו שמניסיון "לא קל לערב הורים" (מה גם שהורים-עולים לא מעטים אינם יודעים עברית) ושהרגישות/המודעות ההורית לנושא השפה נמוכה בדרך-כלל מזו הרווחת למשל לגבי מוטוריקה. חלק מהמדריכות המחוזיות סיפרו כי נעשה שימוש בחוברות להערכה בפני ההורים בימי הורים אולם רוב רובן של המורות הדגישו כי הן מערבות הורים במקרה של קשיים (התייעצות, אישור לאבחון או להפניה) ונעזרות במבדק להסברה ולתיאור של מיקומו או מצבו של התלמיד בתהליך הקניית הקריאה (למשל: "קורא צירופים אך מתקשה בתוך טקסט") ושל הפעולות לקידומו. ראוי לציין כי מורות מספר הדגישו את היתרון/הייחודיות של המבדק למטרה זו (על פני המבדקים האחרים) ואת השימוש שהן עושות בו לרתימת הורים לעבוד עם ילדיהם ולתרגל עמם משימות ספציפיות "בסוף השבוע".²⁴

תגובות התלמידים למבדק

במדריך למורה כתוב: **"הביצוע במשימות השונות עלול להיות מושפע גם מגורמים פסיכולוגיים שאינם קשורים לרמת השליטה במיומנויות הקריאה, כגון חרדה. כדי למזער השפעתם של גורמים אלה חשוב ליצור אווירה נינוחה ותומכת ככל האפשר בזמן העברת המבדק"**.²⁵

בסקר הטלפוני נשאלו המחנכות אם התלמידים חוששים מן המבדק. כמחציתן ציינו כי כל התלמידים או רובם אינם חוששים, שליש דיווחו כי חלק מהתלמידים חוששים וכ-15% מהמחנכות ציינו שכולם או מרביתם חוששים.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

"זה זרם, הם באו מרצון". מתיאורי המחנכות את תגובות התלמידים עולה תמונה חיובית, נינוחה למדי, שעיקרה השתלבות טבעית של המבדק בשגרת העבודה בכיתה. מורות הדגישו שיתוף פעולה גבוה מצד תלמידים (רק בודדים דחו או ממש סירבו), בין אם הוא נתפס בעיניהם כמבדק ובין אם לא. המורות תולות התייחסות זו בכמה סיבות: בתכיפות הגבוהה של מבדקים גם במקצועות האחרים וביציאה מן הכיתה לפעילויות שונות גם-כך ("יש המון אבחונים אחרים, הם רגילים שכל הזמן הם נמדדים ולא מספרים אפילו להורים, זה לא משהו מיוחד"); "אין אווירת פחד, כן תחושה שבחונים אותם, במיוחד עם הסטופר, אבל זה חלק מהתהליך, מהשגרה"; בתפיסתם של תלמידים את הסמיכות למורה ואת העבודה עמה כזמן איכות²⁶ ("חלקם מחכים לתורם ותופסים את הזמן כזמן איכות של אחד על אחד עם המורה"; "מתי את מוציאה אותי?"); בעובדה שהתלמידים מתייחסים למבדק כאל סוג של עבודה עם המורה ("הם יודעים שעל-פי המבדק אני עוזרת להם"; "זה נחשב כעבודה, לא כמבדק, אלא שהדגשתי פה שנעשה בשלבים, הכי מהר שאנחנו יכולים, והם באמת לא התרגשו מכל העניין של המהירות"); בנטייתם הטבעית של ילדים (בפרט הטובים) להראות ולהתחרות ("הם שואלים מתי יהיה המבדק, מתי תורי"; "את לא תאמיני, אני אומרת יש הכתבה, הם צועקים: יש!!").

24

ויש מהן שכבר חשבו "רחוק", בסגנון של "אם נניח הורים של תלמיד יבואו אליי בטענה בשנה הבאה שאינו יודע לקרוא, אוכל להראות להם שפעלתי לפי האבחונים ולפי התקן.

25

מבדק קריאה וכתובה בכיתות א': מדריך למורה, עמ' 6, האגף לחינוך יסודי ולשכת המדען הראשי, משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ינואר 2005.

26

עם זאת, לא כל המורות (ומן הסתם אולי גם לא כל תלמידיהן) רואות במבדק זמן איכות: "זמן איכות יש בהפסקות ובשעות אחרות, ובהחלט לא בשעת מבחן"; "זה נטו מבדק, לא מערבים שמחה בשמחה".

אך כמובן שלא כולם "מאוהבים", במבדק וגם לא כולם כל-כך רגועים. מורות שונות תיארו חששות, הילחצות ("כאבי בטן"), פזיזות (בשל הסטופר) ותסכול (על אי-הצלחה) משום שהמבדק נתפס כמבחן: "אם הילד רואה שמורה לוקחת אותו לצד אז ישר מתלווה לזה תחושה של מבחן"; "זה ממש לא נתפס כזמן איכות עם המורה, אלא כמשהו מהיר תוך זמן נתון, ובסך הכול ההרגשה היא שבאים לבחון ולבדוק אותם". יתרה מזאת, הכללים, ההוראות, ההיבטים הטכניים של המבדק, היותו עמוס ואורכו-כל אלה משווים לו דימוי כזה, ומורות אחדות תיארו צורך להסביר, להציע דוגמאות ו"לבחור מילים מרגיעות", במיוחד לילדים ש"המבדק, או משימות מסוימות בו, תסכלו אותם".

העברת תוצאות המבדק למחוז

נראה כי למרות ההנחיה המפורשת כי במידע מהמבדק ייעשה שימוש פנימי בלבד (כיתתי עד בית ספרי) מחנכות מכל המחוזות התבקשו להעביר את ממצאי המבדק למחוז. מהסקר הטלפוני עולה כי מרבית המחנכות (66%) התבקשו להעביר למחוז או למפקחת הכוללת את תוצאות המבדק, אם-כי קיימים הבדלים בין המחוזות, כפי שאפשר ללמוד מלוח 7:

לוח 7: אחוז המחנכות המעבירות את תוצאות המבדק למחוז/למפקחת כוללת – בכל מחוז

תל אביב	מרכז	דרום	מנח"י	חיפה	ירושלים	צפון
94%	90%	83%	73%	52%	38%	26%

ניתוח הנתונים מלמד כי הדרישה להעביר את התוצאות (אף שהייתה מנוגדת להנחיות) הגבירה את היקף ביצוע המבדקים במשימות 3-7 (מתאמים מובקים סביב $r=0.2$). כאמור, מחנכות רבות "נתקעו" במשימה 3, והדרישה מהמחוזות להעביר את תוצאות המבדקים בסביבות חודש מאי הייתה כפי הנראה דרבון רציני להעברת המשך המבדק.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

איסוף הנתונים נעשה בשיטתיות ולעתים באופן ממוחשב: "הכנסת הכלי נתנה חלון הזדמנויות למורות ללימוד תוכנת האקסל על ידן. כל התוצאות מוגשות באקסל." המחוז למד מן הממצאים, למשל: "התוצאות מהוות מקור לשיח ודיבור. לדוגמה, הייתה כיתה עם אחוז גבוה של נכשלים ובדקנו ומצאנו שבכיתה זו התחלפו 4 מורות במהלך השנה". נוצר מצב שמנהלים פנו למחוז לבקש את תוצאות הכיתות במקום לפנות למחנכות הכיתות.

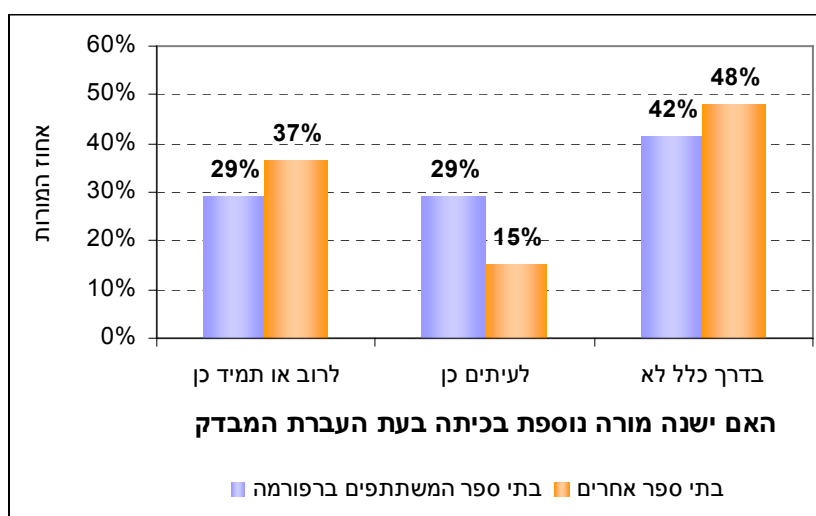
אולם אי אפשר להתעלם מתחושת חוסר ההוגנות, כפי שהיטיבה לתאר אחת המדריכות המחוזיות: "אנחנו, המדריכות, מאוד הרגענו; אמרנו שרואות בכלי כלי שרק יכול לייעל את העבודה, יכול מאוד לעזור למורות, הוא כלי פנימי של כל מחנכת, ואין שום בעיה, אף אחד לא ישתמש במידע ברמה מחוזית או ארצית. לצערי הרב בסוף השנה נאלצנו לאסוף נתונים של כל המחוז וגם ממוצע של כל רכיבי הכלי ברמה שכבתית, ריכזנו ברמה אזורית ושלחנו למחוז לפי הנחייתו. מאוד כעסנו כי המורות נכנסו לפאניקה, אמרו ששיקרנו, ששנה שלמה עבדו עליהן, אני מרגישה פגיעה ביוקרה המקצועית שלי והמדריכות שאתי".

משאבים

זמן וכוח אדם

בסקר הטלפוני דיווחו כמחצית מהמחנכות כי יש מורה נוספת בכיתה בעת ביצוע המבדקים (27% תמיד, 8% לרוב ו-18% לעתים). לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין מחנכות בבתי ספר המיישמים את הרפורמה ושקיבלו משאבים מיוחדים ממשד החינוך לפיצול כיתות א'-ב' בהוראת מיומנויות היסוד לבין בתי-ספר אחרים, כפי שאפשר ללמוד מתרשים 2:

תרשים 2: האם יש מורה נוספת בכיתה בעת העברת המבדק – בבתי-ספר המיישמים את שלב א' של הרפורמה ובבתי ספר אחרים?



"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

מורות רבות התלוננו על מחסור במשאבים, ובראשם מחסור בזמן. מצוקת הזמן נבעה בעיקר מהיעדר תוספת שעות למחנכת ו/או כוח אדם. "למבדק כזה צריך לפנות זמן ויש בעיה של מתי ואיפה לעשות אותו. אם אני צריכה לשבת עשרים דקות עם תלמיד, אז אין לי מתי; אם לצאת מהכיתה – כי יש רעש וכו' – אני לא יכולה, כי אין לי עם מי להשאיר את התלמידים"; "הרגשתי שהמבדק היה מרתון והייתי בלחץ יותר מהתלמידים כדי להספיק ולהגיע עד תאריך מסוים"; "ללא מורה נוספת/סייעת אין זמן ואין סיכוי". אצל חלקן הפך הזמן ל"נקודה כאובה", כיוון שהן מצאו את עצמן נאלצות לעשות את המבדק "על חשבונן" – בשעות חופשיות, ב"חלון", לפני תחילת הלימודים, בסוף היום, בהפסקות, על חשבון היציאה להשתלמויות וכד' ולעתים היה עליהן לנדוד ולחפש אחר מקום הולם. גם אורך המבדק ו"איטיותו העמיסו על הזמן, ובסופו של דבר, טוענות מורות, הן לא הספיקו "הכול לבד" ולא כל התלמידים נבדקו שהם לא נבדקו בכל המשימות ("ולפעמים ממש מסיבות טכניות").

יתר-על-כן, המצוקה נבעה גם, אצל לא מעט מורות, מן התחושה של "חבל על הזמן": חבל, כי היעדרה של המורה בולט בנוכחותו ("להכניס סתם מורה או כוח עזר ולהוציא אותי זה הפסד של שעות הוראה של המחנכת עם תלמידיה"; "המקבילה צריכה להיות מורה בהכשרתה, אחרת היציאה של המחנכת זה זמן אבוד"), כי המתקשים והחלשים הזקוקים לסיועה בתוך הכיתה מקבלים פחות זמן אתה ("הייתי מעדיפה בזמן הזה לחזק חלשים, זו לקיחת זמן מזמן מורה-תלמיד של ישיבה עם החלשים"; "בכיתה עם קשיי שפה ותפקוד יותר חשוב שהמחנכת תישאר בכיתה מאשר לשבת על דקויות") וגם משום ש "זה גול זמן על חשבון דברים נחמדים שאני יכולה לעשות בכיתה במקום כל היום לאבחן".

עם זאת צריך לזכור שכמעט כל המורות ראו יתרון גדול בכך שהן אלה שמעבירות את המבדק, ולא מורות אחרות ("בהתחלה חשבתי שצריך כוח עזר, אבל בעצם זה לא חשוב. חשוב שכל מורה שמלמדת תעביר בעצמה את המבדק, ולכן צריך שעות נוספות למורה").

אך לא כולן מתלוננות, ויש מעט מורות ש"מסותרות" על-אף מצוקת הזמן. עם הזמן, אומרות כמה מורות, הן למדו להתארגן ("ככל שעבר הזמן הסתדרתי ביתר קלות; אני נותנת להם עבודה בחוברות, מטלות, ואז אני מתפנה ובודקת בתוך הכיתה"); "יש לי שלושים שעות עם הכיתה, אז זה מסתדר לי עם הזמן"; "לפעמים אנחנו נשארות מעבר, מצאנו את הזמן, בזמן הלימודים או אחר-כך"). אפשר היה להתרשם שתוספת משאבים - מורה סייעת, כוח עזר, מורות אחרות לאורך היום - סייעו למחנכות להתמודד עם המשימה.

ואמנם, הרושם הוא כי על-אף התלונות השונות בלטה נכונותן ו/או מחויבותן של מרבית המורות להקדיש מזמנן וממרחן, כמי שדואגות לקידום תלמידיהן ורווחתם.

תמיכת מנהלים

בסקר הטלפוני, מרבית המחנכות (78%) מדווחות כי המנהלים ומעודדים להשתמש במבדק במידה רבה. נמצאו הבדלים משמעותיים בין המחוזות, כדלקמן:

לוח 8: אחוז המחנכות שציינו כי הן זוכות לתמיכה ולעידוד מהמנהל להעברת המבדק "במידה רבה" בכל מחוז

תל אביב	מרכז	דרום	מנח"י	חיפה	ירושלים	צפון
63%	86%	88%	92%	65%	66%	73%

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

התמונה המתקבלת היא של רוב של מנהלים שאינם מעורבים ישירות בהעברת המבדק (או אפילו אינם מכירים אותו), גם אם הם מיוזעים ומדוֹנְחִים תקופתית או בסוף ("המנהלת מקבלת דוח מסכם בסוף כל חודש"), ושל מנהלים אחרים שמעורבים בעניין ("יודעת לכל האורך"). אלה גם אלה נתפסים על-פי-רוב כתומכים ("במובן הזה שזו הוראה מגבוה" או לחלופין, "כעדות ליעילותו של יום הלימודים הארוך", לדברי מספר מורות), אם כי תמיכה בפועל – הקצאת זמן ומשאבים – אפיינה רק את מיעוטם של המנהלים ("זה מה שיש לך"; "המערכת כבר סגורה, אין מאיפה לתת ולקחת"). רק מעט מורות תיארו מנהלים ש"הלכו לקראתן" (ארגנו להן סייעת, אפשרו עזרה של מורות שכבה אחרות; "המנהלת סידרה לי את המערכת כך שתהיינה לי שעות שהייה ואוכל להתפנות לכך"), והיו בודדות שהעירו כי הרגישו או הבינו שהמנהלת אף היא מצרה על הזמן המתבזבז או מזדהה עם העומס המוטל עליהן, "עד שהייתה מוותרת".

המדריכות המחוזיות רואות את החשיבות בכך שמנהל יכיר את המבדק וינהיג את העברתו. המחוזות דיווחו על רמות שונות של מעורבות המנהלים: "ברוב בתי הספר המנהלים לא הכירו את המבדק"; "המפקח והמנהל לא היו מעורבים וזה מה שהשפיע. חייבים לערב את המנהל והמפקח. במקומות שהם לא הכירו את המבדק זה לא הלך. אם זה יהיה שנה הבאה, הדגם יהיה שונה. חייבת להיות הכנה ארצית, לא רק למדריכות אלא גם למפקחים ולמנהלים"; "המנהל הוא דמות מאוד חשובה והם היו מאוד מרוצים מהכלי. הם יכולים להפעיל אותו, הוא נחשב לכלי טוב. ברוב המקרים הם שיתפו פעולה. אני עצמי לא נתקלתי במנהל שממש לא שיתף פעולה"; "המנהלות שבאות מרקע של גיל רך מאד עוזרות לנו בבניית תכניות ובעצם הכלי מאפשר להן באמת לאתר את הילדים בסיכון".

השתלמויות, הדרכה וליווי

הטמעת המבדק החדש נעשתה באמצעות השתלמויות והדרכות לאורך שנת הלימודים. מרבית המחנכות שהשיבו לסקר הטלפוני קיבלו הדרכה (88%) לצורך השימוש בכלי ועברו השתלמויות (74%) בהיקף ממוצע של 24 שעות. כמעט כולן (92%) קיבלו הכשרה כלשהי – השתלמות ו/או הדרכה).

באשר לליווי ולאפשרות להתייעץ: כמעט כל המורות דיווחו כי יש להן עם מי להיוועץ לגבי השימוש במבדק (רק 3% מהמורות דיווחו שאין להן). מרבית המחנכות ציינו כי הן מתייעצות עם מדריכה בית ספרית או אזורית-מחוזית.

ניתוח הנתונים מלמד כי אין הבדלים בין מחנכות שקיבלו או לא קיבלו הדרכה מבחינת אחוז התלמידים שנבחנו במשימות השונות, אולם מחנכות אשר עברו השתלמות בחנו, במרבית המשימות השונות, כ-4% תלמידים יותר מאשר מחנכות שלא עברו השתלמות.

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

במידה מסוימת לא ברור כיצד השתלמויות והדרכה היו מספקות בעיני מורות מסוימות וכלל לא מספקות בעיני אחרות. על הקבוצה הראשונה נמנות בדרך-כלל מורות שהשתתפו בסדרת מפגשים (שישה שבועה), אך גם כאלה שצינו מפגש חד-פעמי, כאשר במוקד היה הסבר הן על המבדק ("איך להוציא מן המבדק נקודות לחיזוק ואיך לבנות נקודות חוזק ותכנית עבודה") והן "מעבר לוי", על ניתוח תהליכי ועל מדד הזמן ("תיאור מצב הקריאה, יעדים, דרכי פעולה, לויז ודרכי הערכה").

יתרה מזאת – חלק ניכר מן המורות שיבחו את "המדריך למורה" ואת "הוראות ההפעלה" הפשוטות והבהירות כל-כך של המבדק, שהפכו לדעתן את ההדרכה למיותרת, במיוחד למורות ותיקות ("הכול מאוד ברור אפילו בלי הדרכה"; "ההדרכה מיותרת כי המבדק והאבחון מאוד ברורים"; "ההדרכה לא מוסיפה הרבה").

מקור עיקרי לאי-שביעות רצון בקרב מורות הייתה רמתה הנמוכה של ההשתלמות (בעיקר למורות ותיקות ומנוסות) ("ההשתלמות לא הייתה איכותית ולא הייתה הכנה מספקת; דיברו אתנו מעט על המבדק וזרקו אותנו למים"; "ההשתלמות לא הייתה ברמה, כמו אל מורות מתחילות שיצאו אתמול מהסמינר; אני כבר לא במקום של לימוד מיומנויות הקריאה") והאי-רלבנטיות שלה מבחינה פרקטית, שחיבלה בהבנת העקרונות והרציונל של המבדק ("ההשתלמות לא הייתה מספיק יישומית, היה צריך לשבת יחד ולהדגים על תלמיד"; "לא צריך להתחיל מהיסודות אלא ללמד תכלים איך ליישם את המבדק אחד על אחד"; "לא צריך להתחיל מהיסודות אלא ללמד אותה תכלס איך ליישם את המבדק"; "ההדרכה לא הייתה מאוד משמעותית כי לא היתה ספציפית למבדק עצמו אלא נכנסה בתוך הדרכות אחרות שקשורות להוראת הקריאה ולא הסבירה למשל על חשיבות המהירות מספיק"; "ההשתלמות הייתה תיאורטית ולא פרקטית והתפוצצה, מורות הצביעו ברגליים והפסיקו לבוא, עדיף 2-3 מפגשים ולדבר תכליס").

נראה שאותן מורות שביטאו שביעות-רצון מן ההשתלמות/ההדרכה גם "הסתדרו" ולא נזקקו לליווי (או לפחות) כיוון שהן הסתייעו בעיקר במורות המקבילות (או בגורמים בתוך בית-הספר כמו מורה להוראה מתקנת, רכזת מקצוע, מורה מקדמת וכד'), בעוד שמורות לא מעטות הרגישו שלא היו מוכנות מספיק ונזקקו להדרכה נוספת, בפרט במשימות מסוימות ("המשימה האחרונה היתה זוועה"), וכן בשימוש במדד המהירות או בהבנת משמעות התוצאות (בפרט מורות חדשות). מורות אלה תיארו פנייה למדריכת קריאה, הסתייעות במורת שילוב לאבחון נוסף, בעיקר של תלמידים מתקשים, או "צפייה ושיפוט מצד גורם נוסף לקבלת תמונה ואישור".

מורות מעטות שיבחו את הליווי שהוצע להן²⁷ ("הליווי היה מצוין, פעם בחודש הגיעה מדריכת ההשתלמות לייעוץ"; "המדריכה הגיעה מספר פעמים ועברה אתי על החוברות והסבירה"), ורק מורה אחת טענה שהיעדר מעקב גרם לה לזנוח בשלב מסוים את העברת המבדק ("ראיתי שאף אחד לא בא ולא שאל, ויש את האבחונים שאני ממילא עושה בכיתה, אז ויתרתי על המבדקים השני והשלישי. אם נותנים מבדק מבחוץ חייבים ביקורת, כי אחרת המורה אומרת הנחיתו עוד משהו....").

מעבר לייעוץ ולהכוונה הקפידו המדריכות המחוזיות על העברת המבדקים במידה זו או אחרת. כך למשל נשמעה אחת המדריכות הללו אומרת: "אני לא שוטר ולא הולכת לבדוק. אם הם רימו, הם רימו את עצמם. אך יש הרבה מקומות שהזכרתי להם שיש מיצ"ב לכיתות ה'."

המדריכות המחוזיות, האחראיות על ההשתלמויות ועל ההדרכות, הדגישו את החשיבות של המשך ההכשרה וההדרכה בנושא המבדק גם בשנת הלימודים הבאה. על מנת להטמיע את המבדק בקרב ציבור מחנכות א'-ב' כולו, "בדרך כלל מורות עושות א'-ב' וכל המורות של ב' השנה לא היו בהשתלמויות השנה והכלי יכול לרדת לטמיון לפי דעתי אם לא יטמיעו אותו אצל מורות א' החדשות ורובן חדשות", ועל מנת להעמיק בכלי ובשימוש בתוצריו ("בכדי להעמיק בכלי בהחלט נצטרך שעות השתלמות").

27 רבות, כאמור, טענו שלא נזקקו.

...ובשורה התחתונה: יתרונות, חסרונות ועמדות כלפי המבדק

יתרונות המבדק - תרומה, חדשנות, ייחודיות

- **היותו "קו משווה":** יתרון מובהק של המבדק, בעיני מורות מספר הוא היותו בסיס משותף, "קו משווה", שפה אחת ואחידה, במקום הגדרות מעורפלות או רחבות מדי, והעובדה שהוא משתמש בקריטריונים מוגדרים ("במקום לא קורא כל-כך טוב"), היוצרים כלי מערכתי להערכה כלל-ארצית של מיומנויות הקריאה-כתיבה ("לא כל מחנכת מחליטה איך היא עושה את זה, וזה יאפשר גם השוואה בין בתי-ספר").
- **מובנותו, שלביותו ורצף המיומנויות במבדק:** לעומת זאת מורות רבות יותר ציינו לשבח היבטים מבניים ומהותיים של המבדק: מובנותו - על השלבויות, ההדרגתיות והרצפיות שלה - ותהלוכו את רכישת הקריאה/ והניתוח התהליכי של רכישת הקריאה שהוא מאפשר ("עוזר לזהות בילד טועה היכן בדיוק מקומו בתהליך הקריאה"); "הריכוז והסדר עוזרים למורה לא כל-כך מסודרת, כי זאת שיטה אנליטית").
- **יכולתו לחדד ולמקד קשיים באופן מדויק:** מורות ציינו את יכולתו של המבדק להאיר, לחדד ולמקד, באופן מדויק יותר מבעבר ובצורה פרטנית, את התקדמותו של התלמיד ברכישת הקריאה והכתיבה תוך זיהוי ואיתור של קשיים ספציפיים, הן, ובמיוחד, בתלמידים מתקשים והן בתלמידים "קוראים" (ובכל זאת "בעלי נקודות תורפה, מה שבכיתה לא ניתן תמיד לגלות"). חידוד ומיקוד אלה תיקפו בקרב מורות תחושות וסייעו במתן דגשים.
- **שלמותו, במובן של השילוב בין מהירות לדיוק:** ההתייחסות לזמן/ למהירות הקריאה נתפסה אמנם בהתייחס להיבט טכני של הקריאה, אך זהו היבט חשוב, לצד הדיוק והשטף, אם בבנות מודעות לערך הזמן ולצורך לעמוד בו ("מה וכמה צריכים לדעת בזמן מסוים") ואם בהרכיבו/ בהפיקו תמונה שלמה יותר. השילוב של סטנדרטי זמן ודיוק הפך את המבדק לדעת מורות אלו, לכלי משקף במיוחד (לעומת השנים הקודמות).
- **שלמותו, במובן של התייחסותו לרכיבי הקריאה המרכזיים:** תרמו ליכולת שיקוף זו גם משימות ספציפיות במבדק, שלא זכו בעבר לדגש הראוי, אם בכלל. בפרט נחשבו לכאלה, בעיני מורות מסוימות, מילות התפל (באפשרון זיהוי בעיות בצירופים, וילדים שקוראים מתוך הקשר), שיום אותיות, ההכתבות ("דבר גדול, מועיל מאוד מבחינה פונולוגית") והמשימה הדורשת את הבנת הנקרא ברמה גבוהה יחסית ("לעומת המבדק הקיים בבית-הספר, שבו הסיפורים פשוטים ואפשר להגיע לסוף תוך כדי פספוס התלמידים, פה נדרשת הבנה מעמיקה"; "חידוד והראה שילדים יכולים לקרוא בשטף ולא להבין מה הם קוראים") ואפילו המשימה של הבנת ההוראות.
- **התייחסותו הפרטנית והסימולטנית לכל הפרמטרים שהקריאה דורשת:** התייחסות זו מעלה/מעצימה, לדעת כמה מורות, את אחריותן – באפשרה ידיעה מדויקת יותר של הבעיה ושל מה שראוי לעשות כדי לפתור אותה – וגם זו תרומה של המבדק.

חסרונות המבדק

- **אורך ועומס:** גם חסרונותיו של המבדק בולטים, לדעתן של מורות (ולעתים מדובר באותם מאפיינים של המבדק שנתפסו כיתרונות בעיני מורות אחרות). בראשם – אורכו והיותו עמוס/ איטי, וזאת הן למורה והן לתלמיד. חיסרון זה בולט במיוחד במשימות מסוימות שמורות טענו כי הן ארוכות/ חוזרות על עצמן בתוכן ללא צורך, אך גם בהתפרסותו על פני השנה ("שמונה משימות זה הרבה; מה זה, אוניברסיטה?"; "צריך לקצר כמה שלבים, לא צריך כל-כך הרבה מכל דבר – אותיות, תנועות").
- **היעדר תנאים מספקים:** קשה מאוד להעביר את המבדק בכיתה, בנוכחות תלמידים רבים, וליצר סביבה שקטה ונקייה מגירויים.
- **אי התאמת המבדק לקצב הוראת הקריאה בכיתה:** טענה חוזרת בפי מורות נסבה סביב אי-התאמתו של המבדק, על שלביו, להוראת הקריאה בכיתה (לקצב של שיטות הקניה שונות), אם בשל הגעתו/ השתלבותו מאוחר ואם בשל "הדינאמיקה הפנימית של הכיתה", מה שיוצר מצב כפוי או מאולץ, המוכתב על-ידי הצורך להתאים את ההתנהלות לציפיות המבדק במקום "לזמן הטבעי ולרמתו של הילד" (במיוחד בקרב תלמידי הקצוות – המתקשים מחד גיסא והחזקים מאידך גיסא).
- **השקעה מוגזמת:** כמה מורות סברו כי המבדק ממקד ומחדד יותר מאשר מאבחן, ולכן אינו מוסיף או אינו מצדיק את ההשקעה בו (בתוך משימות ספציפיות – תנועות, למשל, כאשר אינו בודק לגבי כל תנועה בנפרד אלא רק בסוף הקנייתן – או ככלי בעל רזולוציה לא גבוהה דיה להתמודדות עם בעלי קשיים מיוחדים – שאינם תלמידי השילוב – "קשיים אשר לאו דווקא באים לידי ביטוי במודל ההיררכי שעליו מבוסס המבדק"). 70% הסכימו במידה רבה או מסוימת כי המבדק מהווה מעמסה יותר מתועלת.
- **נוקשות המבדק:** כזכור, גם נוקשותו של המבדק הייתה בעוכריו בעיני מורות שסברו כי הוא מחמיר ומפריז בחשיבות של מהירות הקריאה וכי השפעתו של הסטופר מזיקה.
- **"שתיית" משאבי זמן וכוח אדם חשובים:** הטענה היא שאי אפשר לבצע את המבדק ללא סיוע עבור מספר רב של תלמידים ("האבחון גוזל בממוצע שעה לתלמיד, ומאחר שחייבים לערוך אותו בסביבה שקטה הוא נעשה על חשבון הזמן פרטי שלי"; "הקדשתי למבדק המון זמן, וזה חבל כי זה עלה על זמן של עבודה עם תלמידים").

עמדות כלפי המבדק

מהסקר הטלפוני אפשר להתרשם כי עמדתן של מחנכות כלפי היעילות של המבדק ותרומתו לתהליך הלמידה היא חיובית בדרך כלל, אך בהחלט לא מלאה, והדעות חלוקות, כפי שאפשר ללמוד מלוחות 9 ו-10:

לוח 9: התפלגות תשובות המחנכות לשאלה "באיזו מידה משימה זו נראית לך טובה ומועילה לתהליך הלמידה?"

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
25%	10%	9%	56%	משימה 1: קריאת שמות אותיות
21%	6%	14%	58%	משימה 2: קריאת צלילי אותיות
18%	3%	9%	70%	משימה 3: קריאת צירופים של עיצורים ותנועות
20%	10%	20%	50%	משימה 4: קריאת מילים מומצאות
19%	5%	13%	65%	משימה 5: קריאת מילים
18%	3%	14%	66%	משימה 6: קריאה קולית של טקסט
16%	5%	12%	68%	משימה 7: הבנת הנקרא
20%	6%	12%	62%	משימה 8: הכתבה

לוח 10: התפלגות התשובות של מחנכות לשאלה "באיזו מידה אתן מסכימות עם המשפטים הבאים?"

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
52%	16%	19%	13%	הודות לשימוש במבדק, התלמידים רוכשים את מיומנויות הקריאה והכתיבה בצורה טובה יותר
10%	7%	28%	55%	אני מסכימה עם העקרונות התיאורטיים של המבדק
22%	8%	25%	45%	המבדק הוא מעמסה רצינית יותר משהוא כלי עזר

"קולות" מראיונות העומק האישיים בנושא זה

מרבית המורות מסכימות במידה רבה עם העקרונות התיאורטיים של המבדק (כמחציתן מסכימות אתו במידה רבה), אולם מרביתן סבורות כי המבדק הוא מעמסה רצינית יותר משהוא כלי עזר (כמחציתן סבורות כך במידה רבה).

עמדותיהן של המורות לגבי המבדק – הרציונל, הערך, הנהלים הקשורים ביישומו – נעות מאהדה ותמיכה ועד "התנכרות" וקריאה לביטולו. לגבי היבטים מסוימים שלו הייתה הסכמה יחסית, במובן זה שהתפיסות והניסיון לגביהם דמו מעבר למורות, בעוד שהיבטים אחרים היו שנויים במחלוקת ו"טעונים", עם שונות קיצונית על אותו דבר עצמו.

מרבית המורות ראו במבדק תגובה של המערכת על הקשיים בהבנת הנקרא בקרב תלמידים בוגרים, שנחשפו בהערכות שונות, ועל-אף שראו בו, לפיכך, תוצאה טבעית (ומתבקשת) של המצב, חלקן טענו שהמבדק משמש מעין "כיסוי" למערכת ("העיקר לסמן ✓"), וחלקן סברו שהוא איננו כלי הולם או מותאם לנסיבות (זמן מורה, אי התאמתו לשלבי הקניית הקריאה), ואלה גם אלה ראו בו, לפיכך, יותר עול וחובה מאשר זכות או ברכה ("הנחתה מלמעלה וציפייה שיש למלא אותה"; "זה לא כלי בשבילי, זה כלי בשביל המשרד"; "אני מספקת להם את מה שהם דורשים, אני אישית לא מאמינה בזה").

ואמנם כל המורות מעבירות את המבדק – באופן זה או אחר – ורוב רובן עושות זאת בעצמן, מתוך אותו טיעון של יתרון ההכרה של המחנכת את התלמיד ושל אותה. אך על-אף פרקטיקה רווחת זו מורות רבות שותפות לתחושה של "חבל על הזמן". תחושה זו נובעת מכמה מקורות קרובים וקשורים זה בזה וגם מ"כוחו של הרגל": קיומם

והעברתם של מבדקי קריאה-כתיבה המלווים שיטות הוראה והקנייה של קריאה ספציפיות, או כאלה שחברו על-ידי המורה ו/או צוות בבית-הספר. הללו נתפסו בעיני המורות כמשמעותיים או רלבנטיים או מותאמים יותר (ללא מדד הזמן והמהירות, למשל) והפכו את המבדק לבעל תרומה מזערית ובכל מקרה לא תמיד מוצדקת לאור השקעת הזמן הרבה. המשמעות המעשית היא, שמורות לא הפסיקו את השימוש במבדקים האחרים אלא העבירו גם אותם וגם את המבדק, אך מצב עניינים זה הוליד את אותה תחושה של החמצת זמן שעבור חלקן הוא מצוקה אמיתית ואחרות מרגישות שאפשר לנצל את הזמן למטרות אחרות, ובפרט לחיזוק תלמידים מתקשים בתוך הכיתה. חריפות התחושה עולה בקנה אחד עם התפיסה של מרבית המורות את יתרון-הן, הן בהעברת המבדק, מחד גיסא, והן בנוכחות שלהן בכיתה, מאידך גיסא מאידך.

נראה כי חוויית בזבוז הזמן ואי-התאמתו של המבדק לקצב ההוראה מפריעות למורות ותיקות יותר מאשר למורות צעירות. המבדק "מפריע" לנטייתן "לרוץ עם הקריאה" או לחתור להישגים גבוהים ומהירים, ול"עצמאותן בשטח" ("זו שיטה שנמרחת על כל השנה, ואני עד חנוכה כבר מסיימת את תהליך הקריאה").

יתרה מזאת, הרציונל הבסיסי של המבדק, מהותו (ובמידה מסוימת עיתויו) "מתנגשים" עם תפיסתן של מורות רבות את זהותן המקצועית ואת תפקידן כ"מורות טובות", שהרי לפי תפיסתן, "מורה טובה" מזהה/אמורה לזהות קודם המבדק ("ביום שנכנסים התלמידים לכיתה"; "אחרי שבועיים"; "תוך כדי הלמידה ומתוך היכרותה הקרובה את התלמיד") את יכולותיו ואת וקשייו של התלמיד, והמבדק רק, או בעיקר, מאשש, מתקף, משקף לה את מה שידעה ממילא. עד כדי כך הייתה לעתים עמדה פנימית זו חזקה ומגובשת, שגרסתה הקיצונית הייתה: "אם המורה מחכה למבדק כדי לדעת על הקשיים של התלמידים, היא יכולה ללכת הביתה"; "המבדקים וההיכרות שלי עם התלמידים הם שנתנו לי את התמונה המלאה, והמבדק רק את מה שידעתי גם ככה". פועל יוצא של עמדה זו של מורות הוא **פיחות בערכו הדיאגנוסטי** של המבדק ובתפיסתו ככלי עבודה, פיחות שמצא את ביטויו בכך שהן לא מילאו באופן מלא אחר הנחיות ההעברה, מחד גיסא ולא התחשבו בתוצאותיו מאידך גיסא. באופן מעשי מורות כמעט לא עסקו בבניית פרופילי קריאה לאורו ואף המעיטו בעריכת מיפויים כיתתיים, קבוצתיים ואישיים או בהכוונת ההוראה על פיו.

הצטרפה לכך גם העמדה המשותפת למרבית המורות לגבי מדד מהירות הקריאה ו"חדשנותו" בשטח. כפי שתואר, עוררה מדידת מהירות הקריאה התנגדות של ממש, הן עקרונית והן מעשית (השימוש בסטופר), והערכת תלמידים לפי שני הפרמטרים, של דיוק ושל מהירות במקביל ובמשולב, ושל הקשר המתפתח ביניהם עם הזמן, לא התרחשה כלל, או רק חלקית, ובמקרים מועטים בלבד היא נעשתה "כהלכה", כמצופה וכנדרש. את אלה ליוותה העדפה לטווחי זמן על פני התייחסות נוקשה וקפדנית, שאינה הולמת את גילם הצעיר של התלמידים, את מהותה של הקריאה (חשובה ההבנה ולא המהירות) ואת יישומיותה – מהירות הקריאה איננה כמעט אף-פעם מטרה או יסוד בתכניות התערבות ובחיזוק תלמידים.

נראה אפוא כי, למעט בקרב מורות אחדות, לא הצליח המבדק על עקרונותיו לבנות תודעה של "זמן קריאה", אשר בה איטיות היא מדד לקושי, מעידה על יכולת ומשפיעה, בסופם של דברים, על המדד האולטימטיבי של הבנת הנקרא.

קשה לדעת אם כשל זה מקורו יותר בהתנגדות ה"מפורסמת" לשינויים ובתהליך האיטי של הטמעתם בשטח או יותר בטיב ההדרכה והליווי, למשל. כמתואר לעיל מידת שביעות הרצון של המורות השתנתה בין "טובה/מספקת", דרך "מיותרת" ועד "לא מספקת", אך נראה כי שימוש מושכל יותר בכלי תואר על-ידי מורות שציינו כי קיבלו הדרכה ממוקדת וטובה לאורך זמן ושזכו לליווי רב-פעמי, תוך כדי העבודה עם המבדק, והדבר תרם להבנה עמוקה יותר של הרציונל, של המשימות השונות ושל יישומו של המבדק כנדרש.

ואמנם התפתחו דפוסי יישום שונים המבטאים דרגות שונות של קבלה של עקרונות המבדק ושל התאמתו לנסיבות, לאילוצים ולעמדות פנימיות וגם של הכרה נלמדת בערכו ובתרומתו.

אחת מהדרכים השכיחות היא מדידת מהירות הקריאה, אך התייחסות מקלה לגביה כמדד, או אי-שיקלולה בהערכה הכוללת של עובר / לא עובר, כך שההערכה (ותכנית הפעולה הפרטנית) התבססה, בסופו של דבר, על שילוב בין תוצאות המבדק לבין ניסיון והתרשמות המורה. אחת התולדות הבולטות של שילוב זה היא ההתנהלות לגבי המבדקים החוזרים: רק מיעוט מבין המורות ציית להמלצות (וחלקן זלזלו בהן ואפילו ויתרו עליהן), בעוד שרובן ערכו את המבדקים החוזרים לפי ראות עיניהן ועל-פי תחושותיהן לגבי התקדמות התלמיד והישגיו, אם מתוך העמדה החומלת של "לזמן הצלחות" ואם מתוך תפיסה עקרונית שלפיה המבדק מתאים רק למי שכבר סיימו את תהליך הקריאה והשתלטו עליו (מה שצמצם, לטענת המורות, את מספר המבדקים החוזרים).

עיקר העבודה, לגבי רוב המורות, בין המבדק – או בעקבותיו – לבין המבדק החוזר התבססה על שימוש בשיטות של הקניית קריאה שונות ומתחלפות, על בניית תכנית חיזוק אישית מותאמת ועל תרגול לא על המבדק עצמו אלא על מיומנויות ודפי עבודה ב"רוח".

סוגיה זו, של תזמון המבדק, ובפרט של המבדק החוזר, עם רכישת הקריאה, קשורה לעניין של העיתוי בכלל של העברת המבדק. עמדות המורות בעניין זה נעות בין המלצה חמה להקדימו לסוף הגן או לתחילת כיתה א' כדי לאפשר אבחון מוקדם שיכוון את ההוראה בכיתה (מול הקוראים כבר מחד גיסא ומול המתקשים מאידך גיסא) ואת התאמתה כבר מלכתחילה לצרכים האישיים השונים בזמן אמת, תוך כדי (ולא בשלב מתקדם של השנה), לבין המלצה לאחרו לסוף כיתה א' או לתחילת כיתה ב' (או לפחות משימות מסוימות שלו²⁸, או את השימוש בסטופר), כאשר הילדים כבר קוראים ("וכך לא יתוסכלו"); "כדי לקבל תמונה מסכמת בסוף א', כשאני עולה אתם ל-ב'".

את ההמלצה להקדים ("אקוטי לאבחון מראש, כמה שיותר מוקדם") או לאחר ("המבדק מתאים רק לילדים יותר גדולים") אפשר לראות כהסכמה עם רציונל המבדק ועם מהותו, ואולי פחות עם עיתוי העברתו. ואמנם, על-אף כל המתואר לעיל "הסתדרו" מורות רבות עם ההנחיות הקשורות בהעברתו (זמן ומקום) ומצאו בו מעלות וסגולות – מיקוד, חידוד, שיקוף, ספציפיות, חדשנות ומשימות ייחודיות – שהופכות אותו **לכלי שלם** יותר מאלה שהיו בידיהן בעבר, ולפיכך גם ראוי יותר. שותפות לדעה זו גם המדריכות המחוזיות שרואיינו. את אלה מייצגת אמירתה של אחת המורות: "הכלי מבורך; אשתמש בו, בלי הסטופר, גם אם ייקחו אותו ממני."

נספח 1: מאפייני המדגם הכמותי והאיכותני

התפלגות לפי סוג הפיקוח הבית-ספרי

כלל האוכלוסייה*		מדגם המחקר האיכותני		מדגם המחקר הכמותי		פיקוח בית-ספרי
אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל המדגם	N	
68%	411	67%	20	69%	179	ממלכתי
32%	192	33%	10	31%	82	ממלכתי-דתי
100%	603	100%	30	100%	261	סה"כ

התפלגות לפי השתתפות בית-הספר ביישום שלב א' של התכנית הלאומית בחינוך (ברפורמה)

כלל האוכלוסייה*		מדגם המחקר האיכותני		מדגם המחקר הכמותי		השתתפות ברפורמה
אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל המדגם	N	
91%	551	43%	13	83%	216	לא משתתף
9%	52	57%	17	17%	45	משתתף
100%	603	100%	30	100%	261	סה"כ

התפלגות לפי עשירון טיפוח (בשלישונים)

כלל האוכלוסייה*		מדגם המחקר האיכותני		מדגם המחקר הכמותי		עשירון טיפוח
אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל המדגם	N	
33%	200	30%	9	31%	80	מבוססים
33%	198	43%	13	35%	92	בינוניים
33%	200	27%	8	34%	89	לא מבוססים
100%	603	100%	30	100%	261	סה"כ

התפלגות לפי מחוזות

כלל האוכלוסייה*		מדגם המחקר האיכותני		מדגם המחקר הכמותי		המחוזות
אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל האוכלוסייה	N	אחוז מכלל המדגם	N	
10%	61	17%	5	12%	32	ירושלים
16%	98	13%	4	22%	57	צפון
12%	73	20%	6	10%	25	חיפה
31%	184	23%	7	30%	77	מרכז
9%	54	17%	5	7%	17	תל-אביב
16%	94	10%	3	14%	36	דרום
1%	6	--	--	0.4%	1	מוכר שאינו רשמי
6%	33	--	--	6%	16	מנח"י
100%	603	100%	30	100%	261	סה"כ

* כלל בתי-הספר היסודיים היהודיים האמורים להשתתף במיצב תשס"ז (מחצית מבתי-הספר היהודיים היסודיים בארץ, המשמשים מדגם מייצג לכלל האוכלוסייה).

