

חלק שלישי

נספחים והרחבות

נספח 3. על גישות ושיטות להוראת קריאה

- 3.1 רציונאל, על חשיבות הוראת "קרא וכתוב", מעמ' 2.
- 3.2 מודלים תאורטיים על התפתחות תהליכי קריאה וכתובה, מעמ' 3.
- 3.3 עקרונות הוראת "קרא וכתוב", מעמ' 16
- 3.4 על גישות ושיטות להוראת "קרא וכתוב", מעמ' 27

3.1 רציונאל, על חשיבות הוראת "קרוא וכתוב"

במאה ה-21 "איש אינו מטיל ספק בחשיבותה של למידת הקריאה. הקריאה היא מיומנות חיים בסיסית. היא אבן הפינה **להצלחתו של הילד בבית הספר, וכמובן לאורך כל חייו. ללא היכולת לקרוא היטב יאבדו הזדמנויות רבות למימוש עצמי ולפרנסה מוצלחת**" (Anderson et al' 1985). התפיסות של דרכי הוראת הקריאה מושפעות מהידע המצטבר בתחומי הבלשנות, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, החינוך ועוד. גורם נוסף המשפיע על הגישה להוראת הקריאה הוא אמונותיהם ועמדותיהם של המורים. כל אחת משיטות הקריאה מתבססת על גישה, על מודל קריאה. הגישה היא המכתיבה את מאפייני השיטה ובעיקר את נקודת המוצא שלה, שלבי העיבוד, המאפיינים השפתיים, התהליך התפיסתי שעליה היא מתבססת, ומידת התרגול בכל שלב בלימוד הקריאה.

פרק זה יסייע למורה להפעיל שיקולי דעת איך ללמד את תלמידיו, עם הצרכים המאוד ייחודיים ופיזור שונות רחב ביותר. התאמת השיטה לרכישת קריאה, בהלימה המירבית לסגנון החשיבה האופייני, לערוצי עיבוד המידע החזקים, בנושאים המעניינים והרלוונטיים לתלמיד ולנטיותיו, הינה אמנות ההוראה בחינוך המיוחד, אשר תאפשר לתלמידים לרכוש את כרטיס הביקור לעולם האורייני המודרני.

אנו לא שואלים יותר את השאלה, האם ניתן ללמד "קרוא וכתוב"? אלא, כיצד? השאלה מקבלת תוקף מאוד אקולוגי לאור הכרזת משרד החינוך על רפורמה בקריאה ולאור החלטת האגף לחינוך מיוחד על תהליך הטמעת תכנית לימודים מבוססת סטנדרטים בחינוך לשוני בכל מסגרות החינוך המיוחד.

מערכת החינוך המיוחד הינה מערכת מקצועית, המחויבת לקדם כל תלמיד, באמצעות מערך תמיכות מותאם לכל תלמיד. כל מורה בה מכיר את ת"ל בחינוך לשוני, ואת ההישגים הנדרשים על רצף ציוני הדרך ההתפתחותיים. כל מורה מחויב לקדם את הישגיו של כל תלמיד ולתעד את מידת התקדמותו, ולצרפו למעגל הלמידה וההנאה מנכסי השפה והתרבות האוריינית. אף תלמיד לא נשאר מאחור.

כל מורה לחינוך מיוחד מחויב ואחראי להתאים באופן המיטבי ביותר, את שיטות הוראת הקריאה לצרכיו ולרמת תפקודו של כל תלמיד. משום שרכישת הקריאה היא המפתח לכניסה לעולם האוריינות ולהשתלבות בעידן הידע. לא ניתן להצהיר על מדיניות החינוך המיוחד של השתלבות אקטיבית בקהילה עם איכות חיים מבלי לתת לתלמיד בחינוך המיוחד כלים אקדמיים בסיסיים. דהיינו מיומנויות של קריאה מילים ואיותן. תלמידנו זכאים להיות שותפים מלאים לנכסי התרבות והשפה וחובתנו המקצועית היא לאפשר להם לרכוש באופן המיטבי והיעיל ביותר אסטרטגיות קריאה ואיות.

3.2 על התפתחות תהליכי קריאה-כתיבה, מודלים תיאורטיים

תהליך הקריאה מתחיל בתהליך תפיסת המילים, זהו תהליך קוגניטיבי שמתחיל בקליטת גירוי חזותי, כלומר, רצף אורתוגרפי וממשיך בתהליכי עיבוד מידע קורטיקאליים, מאוד מורכבים אשר הופכים את המידע הויזו-אורתוגרפי למידע פונולוגי ולשוני. זהו התהליך המכונה על ידי המורים פענוח מילים ובספרות המקצועית נקרא תהליכי נגישות לקסיקאליים. תהליך פיצוח הקוד הכתוב לקוד דבור, מעורר ומפעיל את המערכת הסמנטית המפענחת את הקוד ליחידות לשוניות בעלי משמעות לקסיקלית, סמנטית, מורפולוגית.

ראשית, נציג מס' מודלים תאורטיים קאנוניים, אשר יהוו מסגרת מודולרית מבוססת על מחקר עדכני הנובע מענף הנורולוגיה, הפסיכולוגיה הקוגניטיבית ומחקר חינוכי. מודלים אלו יציגו תהליכים אוניברסליים ברכישת תהליכי היסוד – תהליכי תפיסת מילים/פענוח מילים/נגישות לקסיקאלית.

גישות בקריאה מתייחסות לשלושה מודלים. כל המודלים מסכימים בעניין התוצר הרצוי, שהוא הפקת משמעות מהכתוב, אך חלוקים באשר לתהליך שעובר על הקורא עד להבנה.

המודל מלמטה למעלה Bottom-up מודל זה רואה בקריאה תהליך היררכי הנבנה מזיהוי היחידות הצליליות הקטנות ביותר- אותיות ותנועות במילה ועד להפקת משמעות. הטקסט הוא המוביל את הקריאה.

המודל מלמעלה למטה Top-Down מודל זה רואה בקריאה תהליך היררכי הנבנה מהפקת משמעות מהיחידה השלמה מהמילה, מהמשפט ועד לזיהוי אותיות המילה. הקורא הוא המוביל את הקריאה. **המודל האינטראקטיבי-** גישה המשלבת בין שני המודלים ורואה בקריאה תהליך המפיק מידע ממקורות שונים בו זמנית הן מההיבטים הסמנטיים בטקסט והן מההיבטים הגרפיים והתחביריים. הגישה הרווחת כיום מתבססת על המודל האינטראקטיבי. ומודלים רבים העוסקים בתהליך תפיסת מילים כתובות מניחים כי הקריאה הנה שילוב של תהליכים המתרחשים במקביל ותומכים זה בזה.

3.2.1 מודל חינוכי של ג'ין צ'ול 1990

ג'ין צ'ול מציינת שני שלבים עיקריים בהתפתחות נורמטיבית של קריאה:

שלב ראשון- ללמוד לקרוא Learning to read

לפי צ'ול שלב זה נמשך מגן חובה עד סוף כיתה ג'. המוקד הוא רכישת חוקי הקריאה. כלומר את חוקי המיפוי הגרפי פונמיים, שליטה באותיות, תנועות, צרופים. לומדים לפענח מילים באופן מדויק ולאחר מכן קוראים מילים בטקסטים באופן שוטף ומהיר. המוקד הוא תהליך תפיסת מילים.

שלב שני- קוראים לצורך למידת מידע חדש - Reading to learn the new

בשלב זה הקריאה הופכת להיות אמצעי לרכישת מידע וידע.

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחינוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קורא וכתוב", ספטמבר 07

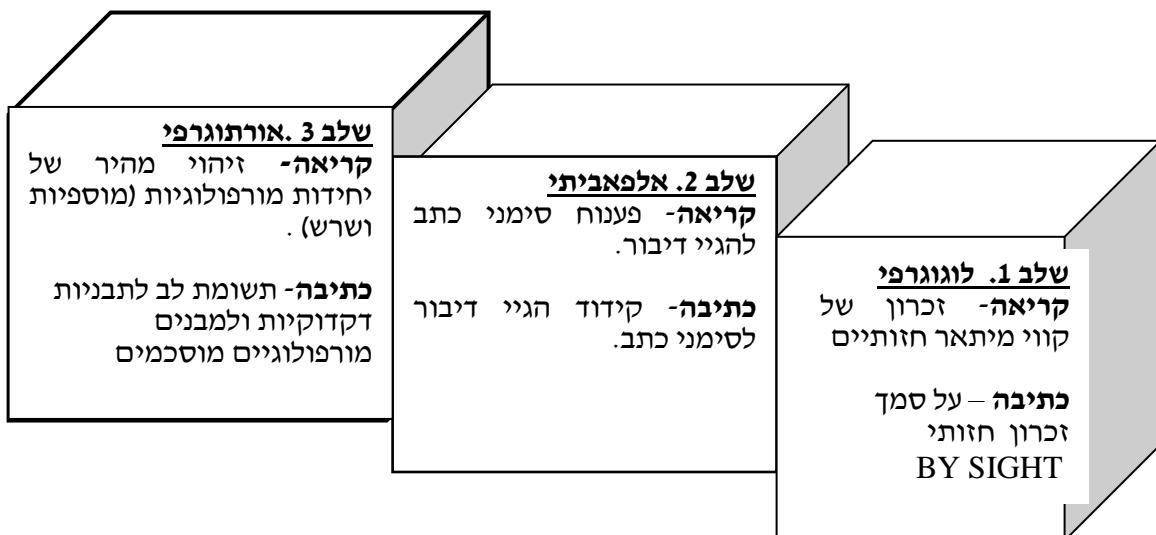
בשלב ראשון הקריאה היא מטרה ואילו בשלב השני הקריאה היא אמצעי. פרק זה, יעסוק רק בשלב הראשון- שלב רכישת קריאה. על פי ג. צ'ול הקריאה הינה תהליך הדרגתי, הנמשך לכל אורך שנות החינוך הפורמלי, ונרכש בשלבים. המודל שפיתחה צ'ול, מציג גישה המתייחסת לתיאוריות התפתחות: פסיכולשונית, קוגניטיבית (פיאז'ה) ואישיותית (פרויד) ומתבססת על מס' הנחות: שלבי התפתחות הקריאה נובעים מהתפתחות קוגניטיבית ולשונית. לשלבים יש מבנה מוגדר והם שונים האחד מהשני באיכותם, אופיים ובקידום היררכי- כל שלב מתקדם ומתבסס על השלב הקודם לו. לכל שלב, אפיוני- תפקוד ייחודיים ותוצר ייחודי. ההצלחה בשלבים משמעותה שהקורא מגיב לכתוב באופן שונה בהתאם לסוג הטקסט ולמטרת הקריאה. ההצלחה מאופיינת בגידול היכולת לקרוא שפה מורכבת ומופשטת יותר.

3.2.2. אוטה פריט' (1985) מודל קוגניטיבי התפתחותי.

הנחת המחקר של אוטה פריט', שתהליכי הקריאה מתפתחים ברצף אנושי-אוניברסאלי, בקרב האנושות החשופה לכתב האלפאבתי (מערכת בה סימני הכתב מייצגים הגיי דיבור).

המודל הינו התפתחותי, יוצא מנקודת הנחה של פיאז'ה, שכל שלב מאופיין באופרציות מנטליות ייחודיות ושכל שלב הקורא/ כותב פועל באסטרטגיות קוגניטיביות מאוד ייחודיות לשלב. התנאי למעבר לשלב הבא הוא גיבושן של האופרציות המנטליות ואסטרטגיות הפעולה. כאשר קורא יעיל ומיומן עובר במהירות משלב לשלב. קורא מתקשה או לקוי מדלג בין השלבים, הידע האסטרטגי אינו מתגבש ומתייעל באופן מלא, כעדות לתקלות מבניות בפעולה הקוגניטיבית.

המפתח אל הקורא המיומן על פי U.FRITH (1985)



שלבם אוניברסאליים ברכישת מיומנויות "קורא וכתוב" בשפה אלפאבטית, אוטה פריט'

שלב ראשון- לוגורפי

בשלב זה מגיע הקורא למשמעות מתוך הגירוי הכתוב (המלה הכתובה) באמצעות רמז חזותי (לוגו), המסמל עבורו את המלה. בשלב זה הקורא נעזר ברמז החזותי (קווי המיתאר של המלה הכתובה) הנשען על הקשר פרגמטי (שימושי), על תפיסה וזכירה חזותית, ועל מודעות מטה-לשונית בדבר הקשר הקיים בין השפה הדבורה לכתובה.

שלב שני – אלפביתי

כדי להגיע לפענוח מדויק של המלה, הקורא חייב להגיע לתובנה של העיקרון האלפאביתי. כלומר, שמאחורי הסמלים הגרפיים עומדים צילי הדיבור. בשלב האלפביתי מופעלת אסטרטגיה של סגמנטציה – פירוק של המלים השלמות ליחידות המרכיבות אותן. שלב זה מחייב מודעות למבנה הפונולוגי של המלה עד לרמה הפונמית (מודעות פונולוגית).

בתחילה, נרכש ידע חלקי של סמלים כתובים, המביא לפענוח חלקי בלבד של התבנית (על פי אות ראשונה ואחרונה) ולניסיון להגיע למשמעות של מלה בעלת צלילים דומים. רק לאחר שהושלמה רכישת כל המרכיבים הפונטיים של הקריאה, והקוד האלפביתי פוצח עד תום, יכול הקורא לקרוא את הכתוב בצורה מדויקת ומבוקרת. בשלב זה הקורא משקיע אנרגיה מרובה בתהליך פענוח הקוד הכתוב לקוד דבור (פונטי), קריאה מדויקת, איטית ומאמץ יתר מושקע על חשבון השקעת מאמץ מנטלי בהבנת הנקרא.

שלב השלישי – אורתוגרפי

בשלב זה מתפתחת מיומנות פענוח המלים לדרגה גבוהה. הקורא "תוקף" תבנית כתיב מדויקת ושלמה של המלה: מבחינת הרכב האותיות והרצף שבו הן מאורגנות במלה. הישג זה – של ידע אורתוגרפי מבוסס, דורש שילוב של חשיפה והתנסויות מרובות בשפה הכתובה יחד עם ידע לשוני. הקורא נעשה מודע לתכונות לשוניות נוספות, שמייצגות את המערכת הלשונית, דהיינו, לתצורות הדקדוקיות של מוספיות ושורש. לדוגמה: ניתן לחלק מלים לתת יחידות: שרש – 3 עיצורים ברצף מסוים + מוספיות: תחיליות וסיומות.

מודל התפתחותי של פריית' U.FRITH 1985

מאפייני התפתחות לא תקינה בקריאה ובאיות	שלבים	שלבים של התפתחות תקינה בקריאה ובאיות
קשיים בפענוח מהיר של מלים שגיאות כתיב אורתוגרפיות בעיקר מורפולוגיות	<p>שלב אורתוגרפי</p> 	<ul style="list-style-type: none"> זיהוי מהיר של יחידות פונטיות ומורפולוגיות בקריאה. קידוד של תבניות מילים על פי מבנים מורפולוגיים (פענוח מלים מהיר ומדויק וייצוגי כתיב תקינים)
קשיים בפענוח מהיר ומדויק של מלים ובשליפה מהירה של תרגום הסמל הגראפי לצליל. שגיאות כתיב פונטיות וכתוב פונטי חלקי. קשיים בהכרת קשרי אות-שם, אות-צליל, תנועה-צליל קשיים בייצוג גרפי של תבניות צליליות של מלים.	<p>שלב אלפאביתי</p> 	<ul style="list-style-type: none"> פענוח מלים מדויק אך איטי כתיב פונטי חלקי או מלא למידת קשרי אות-שם, אות-צליל, תועה-צלילה רכישת יכולת לייצוג גרפי של תבניות צליליות של מלים
אי הכרה של אותיות ושל תבניות מילים שכיחות כתיב ברמה של דמויי כתב או שרבוט.	<p>שלב לוגוגרפי</p> 	<ul style="list-style-type: none"> זיהוי מלים שכיחות בסביבה, שלא על בסיס הבנת קשרי אות-צליל, כתיב ברמת אותיות-אקראי או פונטי חלקי

3.2.3 מודל הנוירופסיכולוגי – P. D. P מודל הערוצים המצטלבים (מקלילן, זידנברג

ופוזנר). התרשים בדף הבא מתאר את המודל

הלקסיקון המנטלי, הינו מאגר המילים המאוחסנות בזיכרון ארוך הטווח, לאורך שנות חיי האדם. האדם נולט עם יכולת לתפוס וליישר שפה דבורה, בשל מנגנונים ייעודיים (מרכזי השפה). התפתחות אוצר המילים תלויה בשני משתנים. האחד, הינו מח תקין (מרכזי שפה כשירים לקלוט ולייצר שפה דבורה). השני, סביבה דוברת ומתקשרת המעניקה לאדם הזדמנויות להוציא מהכוח אל הפועל הפוטנציאל הגינארי להפיק ולקלוט שפה. כאשר האדם מתהלך בסביבה, נפגשים שני התנאים,

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחנוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קורא וכתוב", ספטמבר 07

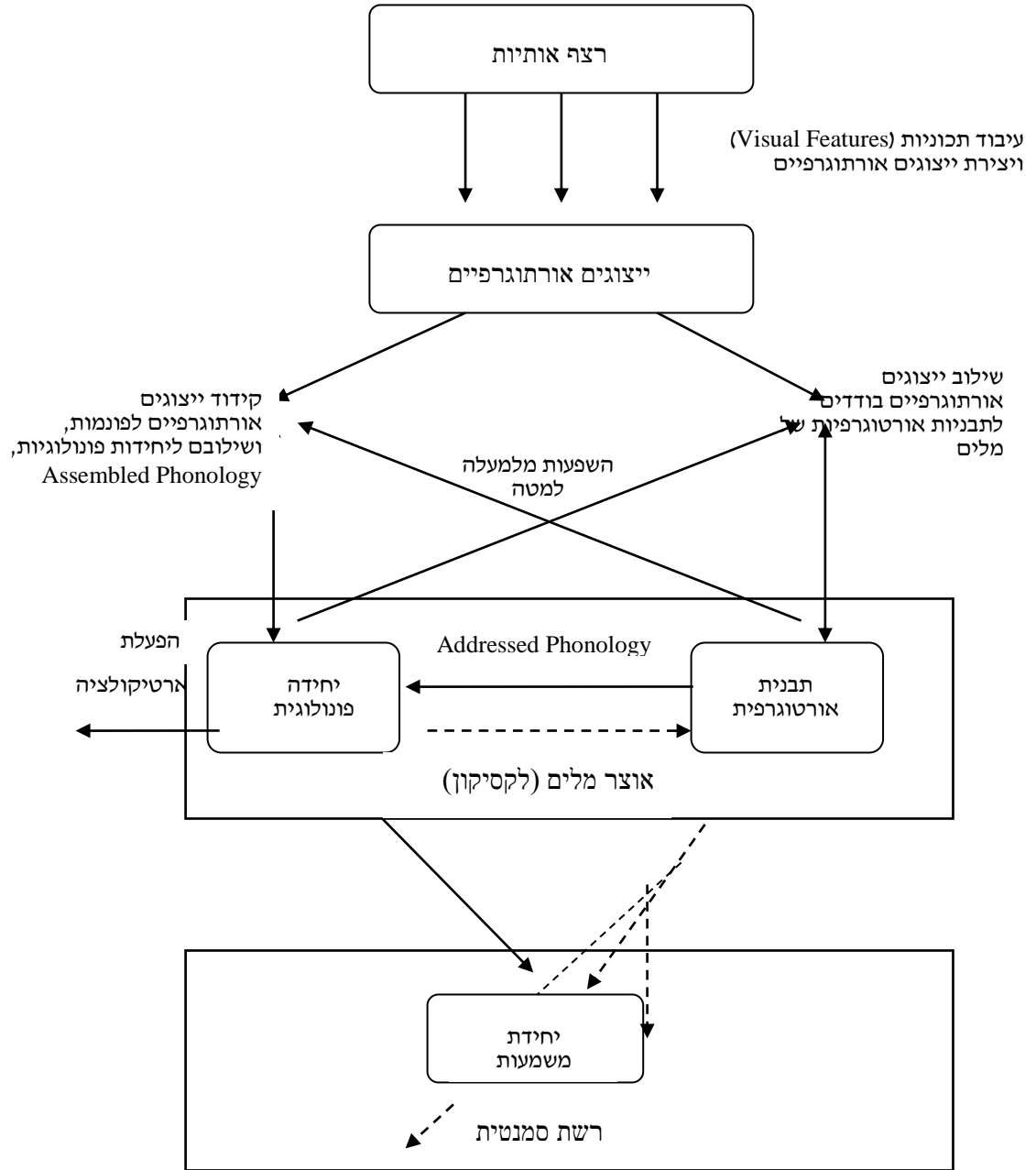
וכתוצאה ממפגש זה, מתעשר אוצר המילים של האדם ומתרחבות הסכימות הלשוניות בלקסיקון המנטאלי הפרטי של האדם.

כאשר ילד מגיע למערכת החינוך הפורמלית, הוא מגיע מצויד בלקסיקון מנטלי עשיר ורחב של מילים דבורות. אחריותה של מערכת החינוך, ללמד את התלמיד את החוקים והעקרונות, באמצעותם יש לקשר בין מילים דבורות למילים כתובות. כלומר, הוראת מיומנויות לקידוד שיטתי של סימני הכתב והפקת משמעות לשונית מהם.

המורים הינם סוכני התרבות האוריינית עליהם מוטלת הקניית חוקי המיפוי הגרפי פונמיים, המקשרים בין סמני הכתב לאוצר המילים הדבורות, אותן רכש הילד עד הוק. מערכת סימני הכתב הינה חסכנית אך שרירותית. לכן, על המורים ללמד באופן ישיר את הילדים כיצד מבצעים התמרה גרפו-פונמית באמצעותה, מקודדים את הצופן הכתוב, לצופן דבור (מילה דבורה). חוקי המיפוי בין סמני הכתב להגיגי הדיבור, מאפשרים לקשר את המילה הכתובה הבלתי מוכרת (ייצוג אורתוגרפי) למילה דבורה (ייצוג פונולוגי) האגורה אצלו זה מכבר בזיכרון ארוך הטווח, דהיינו בלקסיקון המנטלי.

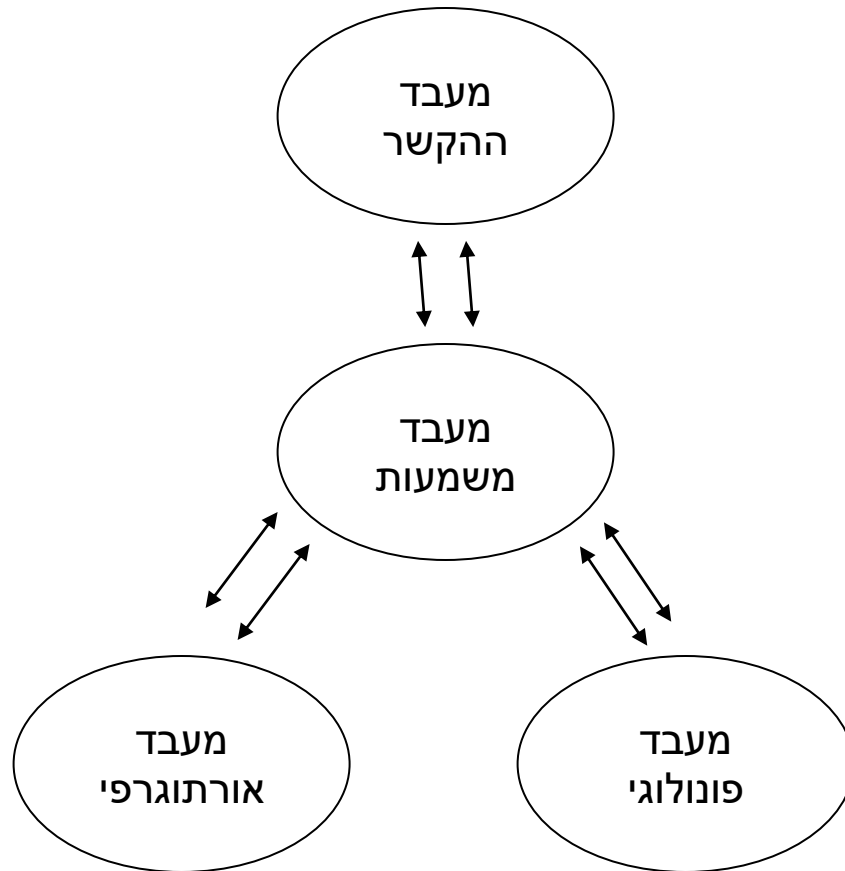
במילים אחרות, המודל הנוירופסיכולוגי משרטט בפנינו את מסלול הקריאה ומצייר שני ערוצים או שני מסלולים בהם משתמש הקורא כדי לפענח את המילה הכתובה ולהפיק ממנה משמעות לשונית: **הערוץ הישיר** נקרא גם ערוץ לקסיקלי- קורא מפעיל ערוץ זה כאשר המילה מוכרת לו, כלומר ראה אותה בעבר והרצף האורתוגרפי שלה נחקק בזכרון, כלומר, זיהויה האורתוגרפי, עורר רשתות עצביות ייעודיות, ותהליך הנגישות ללקסיקון נעשה במהירות. מסלול זה הינו מהיר ויעיל וגוזל פחות משאבי קשב (אנרגיה קוגניטיבית) ממערכת הקשב המרכזית.

הערוץ העקיף, נקרא גם ערוץ תת לקסיקלי או פונולוגי, קורא משתמש בערוץ זה במפגש עם מלים בלתי מוכרות לו דהיינו שלא ראה אותם בעבר. בתהליך זה הקורא מפעיל חוקי התמרה גרפו-פונמיים הוא הופך את הייצוגים האורתוגרפיים לייצוגים פונולוגיים (הוא "שומע" את המילה) הוא מעורר את מרכזי הדיבור. ולכן פעמים רבות רואים קורא כזה מפעיל תנועות שפתיים או תנועות ארטיקולטוריות, תנועות דיבור או ממש קורא בקול. זו עדות לצורך של הקורא לעורר את מרכזי הדיבור באמצעות ארטיקולציה ולהכניס לפעולה את הלולאה הפונולוגית (בדלי 1986). תהליך זה הוא ארוך ומייגע, איטי וגוזל משאבי קשב מרובים מיחידת הקשב המרכזית. בתום התהליך מתחבר בלקסיקון המנטלי הייצוג האורתוגרפי (ככה רואים את המילה) לייצוג הפונולוגי (ככה שומעים את המילה), תהליך אשר מאפשר אקטיבציה של המערכת הסמנטית כלומר הבנת משמעות המילה.



3.2.4 מודל המעבדים האינטראקטיביים של מריון אדמס (ADAMS 1990)

מודל זה עוסק הן בתהליכי תפיסת מלים (נגישות לקסיקאלית) והן בתהליך הפקת משמעות. תהליך הפקת משמעות בקריאה מתרחש במקביל במספר מנגנונים מעבדי מידע: פונולוגי, אורתוגרפי, סמנטי, ותחבירי. נקודת המוצא משתנה בהתאם למאפייני התלמיד והטקסט.



קשרי הזיקה בין תהליכי קריאה ושפה

סיכום מתוך מאמרים של ד"ר מרגו לפידות וד"ר לאה קוזמינסקי

ילד לקוי שפה יתקשה לרכוש תהליכי קריאה באופן ובקצב של בני גילו. בדרי"כ ילדים לקויי שפה יתקשו ברכישת הקריאה. ישנם ילדים אשר על פני השטח נראים כבעלי שפה תקינה, אך באמצע כתה א' המורה מבחינה בעובדה, שהם מתקשים ברכישת מיומנויות הקריאה. כאשר הם מופנים למרכזי אבחון, מתברר שהם בעצם בעלי שפה לקויה, דבר שלא תמיד צץ ועולה בגן, כי הילד הסתדר עם האמצעים השפתיים שעמדו לשרותו. רוב הילדים המתקשים בקריאה, בעיות הקריאה לא נוצרו על רקע קשיים בראיה, או בתפיסה מרחבית. הבסיס הינו שפתי- חסכים במיומנויות מטה-לשוניות. מודעות מטה-לשונית- היא היכולת לחשוב על השפה ומרכיביה באופן הכרתי. לדעת ששפה מורכבת מאלמנטים שונים, להכיר את האלמנטים וכיצד הם מאורגנים בשפה.

קריאה- זהו תהליך קוגניטיבי שבו הקורא מפיק ומבין את המסדר המוצפן בסמני הכתב- סמלים אורתו- גרפיים. ההבדל הבסיסי בין קריאה לשמיעת שפה טמון בתהליך הקלט – בתהליך התפיסתי. בכל שאר האספקטים, שפה דבורה ושפה כתובה זהות. הקריאה נעשית בשני אופנים:

1. מעבר מהייצוג הויזואלי למשמעות.

2. מעבר מהייצוג הויזואלי לייצוג הפונולוגי ולמשמעות.

פונמות- הן הקולות, הגיי הדיבור שמרכיבים את המלה. הפונמות הן עצורים או תנועות, והן יוצרות את רצף המלה. כל מלה מורכבת מרצף של עיצורים ותנועות- רצף פונמות. הפונמה היא יחידת הקול/הצליל הקטנה ביותר והמופשטת ביותר שבמרכיבי המלה. בקריאה- הקורא, חייב להיות מודע לרצף הפונמות.

המיומנויות המטה-לשוניות

הן מאפשרות לאדם לעשות רפלקציה או מניפולציה על המבנים התבניתיים של השפה הדבורה. בניגוד לאופרציות שפה רגילות, הפועלות אוטומטית, אופרציות מטה לשוניות דורשות תהליכי בקרה הכרתיים.

1. מודעות פונולוגית: היכולת לתפוס מלה דבורה כרצף של קולות/הגיי דיבור מובחנים (מבודדים). קשיים בתפעול מניפולציות פונולוגיות בגיל צעיר, מנבאים קשיים ברכישת קריאה. אימון במודעות פונולוגית בגיל הגן – עוזרת ברכישת הקריאה.

1.1 **חלוקת מלה להברות**- יכולת הסגמנטציה (חלוקה) להברות נחשבת לציין חשוב בניבוי קושי ברכישת קריאה. רוב הילדים בגיל 5 מסוגלים לחלק מלה דבורה להברות. חלקם זקוקים לתיווך- כגשור לרמת ההפשטה של המשימה. לכן, הם מתופפים על שולחן, או מסדרים קוביות בהתאם לכמות ההברות במלה.

1.2 **חלוקה לפונמות**- ילדים מצליחים לפרק מלים לפונמות, בד בבד עם רכישת חוקי המיפוי בקריאה.

1.3 **חריזה**- יכולת חריזה באה לידי ביטוי כבר בגיל 3 בתהליך היצירה הקולית – עוצמות גל הקול משתנות: בתחילת מלה – ON SET עוצמת הגל חזקה.

בסוף מלה – RIME עוצמת הגל נחלשת.

האמצעים לפתח יכולת חריזה: הקראת ספרים עם חריזה (דתיה בן דור) השלמת מלים חורזות במשפטים.

1.4 **השמטת פונמה**, לדוגמא: אמור מריצה ללא מ' (ריצה)

יכולת זו מתפתחת בד בבד עם רכישת הקריאה וחוקי המיפוי הגרפו-פונמיים:

ילדים בגיל 6 מסוגלים לבצע משימת השמטת פונמות מבודדות. ילדים שרכשו את חוקי המיפוי בקריאה-מסוגלים להשמיט פונמה בתוך קו-ארטיקולציה (צירוף של עיצור ותנועה): אמור שופט ללא ש – אופט.

דרגות קושי: בסוף מלה (קל ביותר)

בתחילת מלה (קושי בינוני)

באמצע מלה (קשה ביותר)

1.5 **זהוי פונמה**- זיהוי עיצור בתוך רצף פונמות- מלה.

האם במלה – מדורה אתה שומע D?

האם המלה – מדורה מתחילה בצליל M ?

2. מודעות למלים (סמנטית)

2.1 חלוקת משפט למלים, לדעת משפט מורכבת ממלים. לסדר קוביות בהתאם למספר המלים במשפט. למחוא כף בהתאם, תוך אמירת המלים.

2.2 יכולת ההפרדה בין משמעות למלה – להבין שאין קשר חד-ערכי בין רצף צלילי המלים – למשמעות. להבין- שמלה, היא יחידה לשונית בסיסית, המייצגת רפרנט במציאות (ההקשר). נמלה קטנה- אך המלה ארוכה ופיל גדול – אך המלה קצרה.

2.3 יכולת חזרה על מבע- חלק ממשפט: לדלג על מלה ראשונה, או אחרונה. יכולת הדורשת שיחזור שמיעתי של רצף המלים.

2.4 הגדרות מלים, קטגוריות ומשפחות מילים, שליפת מלים נרדפות והפכים.

3. מודעות תחבירית: מתייחסת ליכולת לבצע בקרה על הפלט של מנגנון נויורולוגי, האחראי על סידור המילים הנשלפות מן הלקסיקון לתוך יצוגים תחביריים מבניים.

3.1 שיפוט תחבירי- על הילד לדעת האם המשפט בנוי כהלכה, מבחינת: זמן, מין, סדר המלים וכד'.

3.2 היכולת להרכיב משפט מקבוצת מלים:

היכולת לשפוט האם יש לי את כל המלים הנחוצות להרכבת המשפט? מה חסר במשפט?

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחינוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קורא וכתוב", ספטמבר 07

3.3 דו משמעות- להבין משפט עם שתי משמעויות, דוגמא: היא רצתה את הנשיאות יותר ממנו. א. היא העדיפה את הנשיאות על פניו. ב. היא רצתה את הנשיאות יותר מאשר הוא רצה את הנשיאות.

4. מודעות פרגמטית

מתייחסת ליכולת לבצע אופרציות מנטליות על הפלט של המכניזם האחראי לאינטגרציה של פרופוזיציות בודדות, ולהבנותם לתוך מערך גדול יותר של פרופוזיציות-על, באמצעות שילוב חוקים פרגמטיים המחברים את המשפט לקונטקסט רחב יותר (ידע קודם, הקשר וכד)

4.1 לכידות – קישור ודבק בין משפטים: לדוגמא: הילדה קמה בבקר. הילדה הלכה לביה"ס. איך מקשרים בין שני משפטים הללו?

4.2 הבנת הקשים והסקת מסקנות מתוך קטע נתון: הילדה קפצה למים, כשיצאה, הבגדים שלה היו רטובים. האם היא לבשה בגד ים? היכולת להסיק מסקנות מוצלחות, תלויה בידע הכללי של הילד על העולם. על סמך היכולת להקשיב ולשחזר ולהבין את מה שמרומז ולא מובע בצורה ישירה.

Metalinguistic abilities and beginning reading.

W.E.Tunmer, M.L.Herrima, A.R.Nesdale, university of western australia.

Reading Research Quarterly. Vol xxIII no 2, 1998, pp 134-158

מחקר אורך של שנתיים, מטרתו לבחון את תפקיד היכולות המטה-לשוניות בשלבים הראשונים של רכישת הקריאה.

1. יכולתם של ילדים לרכוש מיומנויות מטה-לשוניות תלויה בחלקו במידת הפעלתן.

2. בשלבים הראשונים של "ללמוד לקרוא" יכולת מטה-לשונית עוזרת לילדים לגלות שהכתב ממופה לתבניות מסוימות של השפה הדבורה.

THAT PRINT MAPS ONTO CERTAIN STRUCTURAL FEATURES OF SPOKEN LANGUAGE. CRYPTANALYTIC INTENT + G.P.C

3. ילדים זקוקים לרמה מינימלית של מודעות פונולוגית, לרכישת ידע אודות שמות האותיות, ולצורך רכישת מיומנות קידוד פונולוגית. למודעות הפונולוגית והתחבירית תפקיד חשוב ביותר בצעדים הראשונים של רכישת הקריאה יותר מאשר מודעות גרפמית.

3 הנחות יסוד לגבי מקורן של היכולות המטה לשוניות:

הנחה 1. יכולת מ.ל מתפתחת עם רכישת השפה הדבורה ועולה מתוך תהליכי התנסות, המבקרים

את פלט הדיבור. Marshall, Morton, 78

הנחה 2. יכולת מ.ל מתפתחת מתוך הפוטנציאל האנושי, כפונקציה שפתית מולדת, המתפתחת באופן נפרד ממיומנויות של דיבור והאזנה, בזיקה להתפתחותם של תהליכי עיבוד אינפורמציה המתרחשים בילדות האמצעית.

הנחה 3. יכולת מ.ל מתפתחת לאחר שילד מתחיל ללמוד באופן פורמלי, והיא תוצאה של לימוד

קריאה. Valotino 84.

דעתם של המחברים, כי ההנחה השניה הגיונית יותר. ילדים עם יכולת מ.ל מסוגלים להפריד מלה מן הרפרנט שלה. להפריד משמעות משפט מצורתו, ולהתמקד ביחסים הבין משפטיים. במושגים פרקטיים, ביצועים אלו דורשים יכולת לשים לב, ולהפנות קשב מתוכן המסר - לשימוש ברכיבי השפה. המשותף ליכולת מטה לשונית וחשיבה אופרטיבית-קונקרטית הוא- היכולת לפקח על זרם התודעה של המחשבה שלך, ולהפעיל חשיבה רפלקטיבית – להפעיל פקוח מטה-קוגניטיבי על מערכת עיבוד אינפורמציה.

א. עדויות התומכות בדעה השניה, באו ממחקרים המראים כי במהלך תקופת הילדות האמצעית ילד מפתח מגוון של יכולות מטה לשוניות שונות, אך בו זמנית יש ביניהן קורלציה משמעותית. זאת למרות העובדה, שכל סוג של ביצוע מטה לשוני דורש מיומנות מיוחדת, ויש לבנות סוג משימה מיוחדת לצורך הערכה ומדידה של אותה מיומנות.

ב. נמצאו קשרים חיוביים (סטאטיסטית) בין אותן יכולות מטה לשוניות, לבין משימות אחרות, שאף הן דורשות אופרציות מטה לשוניות, כגון משימות לפתרון בעיות בלתי מילוליות, ואופרציות שימור של פיאז'ה.

קבלת דעה שניה, איננה שוללת את האפשרות כי כמה מיומנויות יכולות להרכש או להתחיל לפעול כתוצאה מלימוד הקריאה. וכי, רמות גבוהות של יכולת מטה לשונית, יכולות להתפתחות באופן ספונטני באמצעות רכישת הקריאה. בתקופת הילדות האמצעית, ילדים מפתחים את היכולת להיות מודעים יותר באופן מטה-לשוני, באמצעות עימות עם מטלות שונות, כגון קריאה.

על ילד להשיג רמת התפתחות קוגניטיבית כלשהיא, לפני שיכול לבצע אופרציות מטה-לשוניות, הנחוצות לשם רכישת מיומנויות קריאה בסיסיות. קריאה מתקדמת יותר, מספקת מצע להתפתחות ביצועים מטה-לשוניים גבוהים יותר.

יכולת מטה לשונית בסיסית מנבאה ומשפיעה על רכישת קריאה. מיומנות קריאה טובה ומתקדמת מפתחת יכולת מטה לשונית גבוהה יותר, המתבטא באוצר מילים רחב, נגישות לקסיקאלית יעילה, רכישת ידע אסטרטגי, מושגי ותכני.

מהם מאפייני תהליך הקריאה, כיצד שפה דבורה והבעה בכתב מתייחסים לקריאה?

קריאה הנה תהליך קוגניטיבי (עיבוד מידע אורתוגרפי למשמעויות לשוניות) המתפתח לאורך חיי הקורא. ראשיתו, ברכישת מומחיות בפענוח מילים, המשכו גיבוש אקט הפענוח, לכלל פעולה "אוטומטית" הגוזלת פחות משאבי קשב, ומאפשרת ל"מח" לנתב את משאבי הקשב לתהליכים גבוהים יותר של הבנה והפקת משמעות מן הטקסט.

ראשיתם של תהליכי פענוח המילים, הוא בשלב של קישור בין אותיות לצלילים (מיפוי חוקים גרפ-פונטיים באמצעות הערוץ העקיף, מנגנוני המילים). המשכם, בהתייעלות קוגניטיבית, המתבטאת בתפיסת המבנה המורפולוגי-תחבירי של המילה (קריאה באמצעות הערוץ הישיר, הלקסיקאלי) תהליכי הפקת המשמעות, מושפעת מתהליכי תפיסת המילים. ככל שאקט הפענוח נעשה "אוטומטי" יותר, הקורא נחשף לכמות הולכת וגדלה של טקסטים, ותהליכי הפקת המשמעות והידע האסטרטגי מתחזקים. משתנים נוספים המשפיעים על תהליכי הבנת הנקרא, הינם משתני הקורא, כגון: ידע עולם, ידע לשוני, מיומנויות חשיבה וכד'. כמו-כן, מושפעת ממשתני הטקסט, כגון: עולם התכן והמושגים, רובד המילים והמבנים התחביריים, כוונות וטון הכותב, הסוגה ומבנה הטקסט ועוד (כ- 28 משתנים שונים, מרכיבים את רמת קריאות הטקסט ומשפיעים על רמת הקריאה).

תהליכי הקריאה נמצאים באינטראקציה עם תהליכי שפה דבורה. האדם רוכש ידע לשוני נכבד של מילים, של מבנה המילים ושל דרך תצורתן, של מבנה מבעים של מערכים טקסטואליים ושל מבני משמעות לרמותיהם, (במילה, בצירוף במשפט ובטקסט). ידע זה הינו הבסיס ללימוד הקריאה, או במילים אחרות, המלה הדבורה "נפגשת" עם המלה הכתובה באמצעות "נגישות לקסיקאלית" (כספת המילים המנטאלית). על כן הידע הלשוני הקשור בלשון הדבורה משמש את הלומד ברכישתו את הלשון הכתובה. ההבעה בכתב תלויה בלשון הכתובה ולשם כך, הלומד צריך לרכוש את הזיהוי האורתוגרפי של המילים וגם לפתח את היכולת המורפולוגית.

איך מציגות תכניות קריאה את קשרי הזיקה המתקיימים בין אותיות-צלילים (הגיי דיבור)?

רכישת תהליכי הקריאה, נעשית בשתי שיטות הוראה מהותיות:

הגישה הסינתטית- מאבני היסוד אל המילים, שיטת הרכבה, צירוף או בניה של אבני היסוד למילים. הכוללת הוראה המתמקדת ברכישת חוקי המיפוי, אותיות, תנועות, צירופים, הברות ויצירת מילים. תהליך רכישת הקשר אות-הגה /צליל, דורש אמון והפנמה, המשבח גם את המודעות הפונולוגית (ברמה של פונמה בודדה).

הגישה האנליטית- מהמלה אל אבני היסוד, פירוק תהליך הפענוח, מפענוח מילה שלמה, פירוקה להברות, לצירופים, לאות+תנועה. היא פותחת את שיטת הוראת הקריאה במילה השלמה, בפסוק או במשפט, ולאחר מכן מפרקת את היחידות הלשוניות לאבני היסוד.

מהם המרכיבים המרכזיים בתהליך רכישת הקריאה?

מטרת לימוד הקריאה היא לספק לתלמידים מיומנות, אסטרטגיה וידע כיצד לקרוא בשטף ולהבין את הנקרא להנאה וללמידה. בכדי לממש מטרה זו יש להתייחס לשני תחומים:

א. קריאה היא תהליך המחייב קידוד וקריאה מדויקת ומהירה של מילים.

בכדי שהתהליך יתממש והתלמיד יצליח לקרוא בשטף ובמהירות, יש צורך בקשב, בתפיסה, וביכולת לשלוף מהזיכרון. כאשר תלמיד נתקל במהלך לימוד הקריאה במילה שאינו מכיר עליו לפענח אותה. כדי לעשות זאת הוא צריך לפרק אותה למרכיביה, לפענח כל אחד מהמרכיבים ואחר כך לחבר אותה מחדש. תהליך זה מצריך יכולת פונולוגית. יכולת לפרק ולחבר מילה על מרכיביה הקטנים ביותר. לאחר שהתלמיד למד לזהות מילים בקלות הוא יכול להתפנות ולהשקיע מאמץ בתכני הקריאה, בהבנה.

בכדי לרכוש קריאה מדויקת ומהירה של מילים יש לעסוק בתחומים הבאים: בתחילה יש להקנות מודעות פונולוגית. יכולת לחלק שפה דבורה למרכיביה: מילים, הברות, ופונמות. להקניית מודעות פונולוגית יש לעסוק בהבחנה, ספירה, חריזה, חבור, והפרדה של חלקי מילים. כל אלה הן פעילויות במתבצעות בשפה הדבורה. בכדי ליישם מודעות פונולוגית לקריאה יש להבין את העיקרון האלפביתי. העיקרון האלפביתי הוא הדרך בה צלילי השפה באים לידי ביטוי בכתב. כיצד צלילי האותיות מתחברים לצורת האות ויוצרים מילה בעלת משמעות. בשלב הבא יש ללמד זיהוי מילים גלובליות, פענוח יעיל, ואוצר מילים. חוקי השפה משמעותיים ביותר משום שישנן תבניות חוזרות שניתן ללמוד את חוקיהן ולהיעזר בהן בקריאה.

ב. קריאה מכילה גם הבנה ותלויה בדיאלוג מתמיד ובתרגום אישי של הקורא את הטקסט. ההבנה

מושפעת הן מהטקסט והן מהידע הקודם של הקורא. בשעת הקריאה הקורא משער השערות לגבי ההמשך, מחפש רעיון מרכזי של הטקסט ושואל את עצמו שאלות לגבי הבנתו את הטקסט. כאשר קורא מיומן חש כי אינו מבין את הטקסט כהלכה הוא נוקט האסטרטגיות שיעזרו לו להבין כמו קריאה חוזרת, קריאה הלאה מתוך תיקווה להבין בהמשך או שהוא מחליט להתעלם כרגע מחוסר ההבנה. שני מרכיבים אלה הם המפתח ללמידה יעילה של תהליך הקריאה.

3.3 על עקרונות ההוראה

ללא "קרא וכתוב"?

15 כבר לא אלה. אלא, איך ללא כל תלמיד לקרא ולכתוב"?

ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים "קרא וכתוב" - משמעו, לייצר הזדמנויות למידה מאוד מיוחדות. פעמים רבות, מאמץ הכרוך ביצירת תכנית הוראה מאוד אקלקטית, לקטנית, שמורה בונה אותה בשום שכל ובאופן מושכל בהלימה לידע לשוני שיש לילד, הכשירות הלשונית שלו, קצב הלמידה שלו, ערוצי קליטת מידע חזקים, תחומי העניין שיש לו. חלק מהקשיים שיעלו במהלך ההוראה הוא טיפוסי וצפוי וניתן להערך לקראתו, לעבד כלים דידקטיים שיתייחסו לקראתו. אבל מגוון הקשיים הספציפיים שעשוי להתעורר באוכלוסיות השונות של תלמידי החינוך המיוחד הוא מגוון באופן כזה ששיקולי שוק לא מאפשרות להציע כלים דידקטיים מתאימים לכל תלמיד בכל שלב ביחס לכל למידה נדרשת. לכן חשיבות רבה לערנות המורה שיבחין מתי לספק, ליצור או להתאים הזדמנויות למידה שאי אפשר לקנות מוכנים.

בבואכם לשקול בחירת שיטת קריאה לתלמיד זכרו, כי **אנו לא מלמדים חוברת** אלא מזהים את עקרונות שיטת הקריאה אותה מייצגת החוברת. פעמים רבות, תכני החוברת, המילים הנלמדות, סוג האיורים, קצב ההקניה, סוג המשימות ועוד, אינם מתאימים לתלמיד. לכן איננו מלמדים את החוברת, אלא פולחים מתוך החוברת את החלקים המתאימים לתלמיד, ומשנים את אותם החלקים, שאינם מתאימים לתלמיד. לדוגמה, עקרון ההוראה מתאים לערוץ עיבוד המידע של התלמיד, אך סוג המילים אינו הולם את תפקודו הלשוני. במצב שכזה, בוחרים מילים אחרות, מתוך סכימות הידע האישי, או מתוך נושאים הנלמדים בכיתה.

עקרון הוראה 1. מלמדים לקרא ולא מלמדים חוברת.

עקרון הוראה 2. חובת הצהרה (תהליך מדורג של הטמעת ידע חדש

ויישומו) על המורה. ראו מודל הצהרה (טרנספר) של טולמייה, חוברת

הנחיות להטמעת ת"ל בחינוך לשוני במסגרות ח"מ, חלק שלישי, נספחים

והרחבות, סעיף 2.2

צקרון הוראה 3. הכר את תלמידך – התאם את צקרוןות ההוראה והתיווק לפרופיל התפקודי ולנקודות החוק, עליהם למדת התהליכי הצרכה חיוכית.

המודלים התיאורטיים, המופיעים בסעיף 3.2, מתארים שלבים התפתחותיים בתהליך רכישת קריאה וכתובה, או ערוצי עיבוד מידע. הם מספקים למורים אבני יסוד להערכת רמת התפקוד של כל תלמיד בזיקה למצב קריאתו וכתבתו, וכן מהווים מסד לתכנון ההוראה והתיווק, לקידומו.

השאלה : איך בוחרים את עקרוןות ההוראה , לגבי כל שלב ושלב , בהתפתחות הקורא-כותב?

- חשוב לעבוד מנקודות חוזק , לאתר את ערוצי עיבוד המידע הקוגניטיביים של התלמיד, הינם שער להצלחה בתהליך למידת "קורא וכתוב".

כאשר ערוץ קליטת המידע הטוב והיעיל של התלמיד (נקודות חוזק בפרופיל התפקודי), הוא הערוץ החזותי- תפיסה חזותית מדויקת, בהירה, הזיכרון החזותי פועל תקין לטווח קצר וארוך, ניתן להתחיל ללמד ילד כזה לקרוא אוצר מילים ראייתי (SIGHT WORD VOCABULARY), אוטה פריתי (85) מכנה תהליך זה – לוגורפי. התלמיד יזהה מלים כ"תבניות גלובליות", באמצעות הפעלה של זיכרון לקווי מתאר (קונפיגורציות), התלמיד יתאמן בזיהוי המילים, שיומן וכתבתם. כאשר תהליך הזיהוי יתייעלו, יש להשתמש במילים אלו, לצורך השלב הבא :

לאמן את התלמיד לפתח רגישות לרצף הפונמות המרכיב את המילה ולקשר שבין העיצורים לתנועות. תהליך האמון יתבסס על תהליכי התפיסה והזיכרון החזותיים תקינים ו/או טובים באופן מובהק, ויקשר בהדרגה ובשיטתיות, באמצעות חזרות ושינון רב חושי : כך רואים, כך שומעים, כך כותבים, בין הרפרנט למלה הכתובה, רצוי בדרך חויתית, רב חושית, בהתייחס למלים הנובעות מ"לקסיקון הפרטי של התלמיד" (מלים שהוא מכיר ואוהב בשפה הדבורה).

תהליך רכישת "אוצר מלים תבניתי-חזותי" (מילים ראייתיות/ לוגורפיות) הינו ראשוני ומקדים את רכישת הצופן האלפאביתי . לעיתים קרובות, תהליך זה אף מניע את הילד המקשר בין חפצים ועצמים בעולם למילים כתובות, להתעניין ולחוש סיפוק מהצלחותיו. התהליך אף משפיע על הבנת משמעות מילים ומושגים. התלמיד יזהה במהירות מלים ויזכור את תבנית המלה טוב יותר, במידה והמלים שירכוש תכלולנה :

א. מלים שהוא מכיר את משמעותן (מצויות בלקסיקון המנטאלי שלו, מן השפה הדבורה, והוי= מייצגות רפרנטים ואובייקטים מוכרים בעולם).

ב. מלים קצרות

ג. מלים המכילות רצף אותיות שונה וחריג, ולא אותיות דומות בקווי המתאר שלהן, מלים כגון: ליצן- מכילות רצף של קוים חריגים, כך שהוא יזכור. מלה כמו יון – קשה לזכירה, מפני שקווי המתאר מאוד דומים.

התלמיד יכתוב במהירות מלים ויזכור את תבניתן טוב יותר במידה ונשמור על הכללים הנ"ל ונוספים:

- א. **אמון** רב בכתיבה - תהליך של אימון הכתיבה יעשה במקביל לתהליכי רכישת הקריאה
- ב. נשלב **משחקי קריאה** בכל הרמות, כולל משחקי זכרון והתאמת מלים לתמונות ולרפרנטים קונקרטיים.
- ג. **סביבה אוריינית**-הכתה /הגן מלאה בכתוביות "לוח" "דלת" "שמות החברים" וכד'
- ד. זמן אקטיבי בכל שיעור להכתבות ולכתיבה, פעילויות המעודדות את המוטיבציה ללמידה: כתיבה למטרות פונקציונאליות, רלוונטיות.
- ה. שילוב המלה במשפט, בקטע, בסיפור – בהקשרים משמעותיים.

בו זמנית אנחנו צריכים לפתח בתלמיד זה רגישות לרצפים פונולוגיים של מילים לזכור איך אומרים את המילים לשקם את היכולת הפונולוגית. אסור לנו להזניח את התהליכים המילוליים והפונולוגיים.

במידה ונמצא כי, ערוץ קליטת מידע תקין יעיל וטוב הוא **הערוץ המילולי**. כלומר, התפיסה השמיעתית מדויקת ובהירה. הזיכרון המילולי שמיעתי מידי תקין. הזיכרון המילולי שמיעתי ארוך הטווח הוא תקין. לא נמצאו קשיים בולטים בשיום ובשליפת רצפי מילים דבורות. לא התגלו קשיים מובהקים בתחום המודעות הפונולוגית (חורז, מפרק מלים להברות). ניתן ללמד תלמיד זה לקרוא ולאיית מילים בגישה פונטית, כלומר, להעניק לו את המפתח לעולם האוריינות באמצעות הקנייה שיטתית ועקבית של חוקי המיפוי הגרפי- פונמיים. כפי שמכנה המודל הנייר-פסיכולוגי, הפעלת הערוץ העקיף (מנגנוני הדיבור) ואוטה פריטי' מכנה שלב זה **כשלב אלפביתי**.

בשלב זה צריך ללמד תלמיד את הקוד אלפביתי:

1. **אותיות**- זיהוי צורתן, לשיים את שמן ולהגות את הפונמה (הגה הדיבור) אותן הן מייצגות.
2. **תנועות**- זיהוי צורתן, לשיים את שמן ולהגות את הפונמה.
3. **צורפים**- קישור מדויק שיטתי ומהיר בין אותיות לבין תנועות. (הברות)
4. אסטרטגיות לקריאה מדויקת של מילים מנוקדות מנותקות מהקשר:
 - 4.1 **סגמנטציה** - פירוק המילה להברות וצירוף הברות למילים גם בקריאה וגם בכתיבה.
 - 4.2 **אנלוגיות**- הקש ממילה מוכרת למילה בלתי מוכרת המכילה את אותן התנועות ואותה התבנית. למשל: בנה - שנה, שמש- גשם
 - 4.3 **פיתוח מודעות פונולוגית**- ערנות לעובדה שמילה, היא יחידה לשונית אחת, מורכבת מרצף של הגיים, שלב ראשון רצף של הברות שלב שני רצף של פונמות מופשטות. שול-חן, שו-ל-ח-ן, ש-ו-ל-ח-ן.

צקרון הוראה כ'ישה אותאמת תפקוד?

על פי עקרון התאמת ההוראה לתפקוד ה"בריא" של התלמיד

עקרונות ההוראה-למידה	תהליכים חבולים
הפעלה רב חושית	תהליכי תפיסה:
למידה אקטיבית	חזותיים
התנסות סנסו-מוטורית	שמיעתיים-מילוליים
קודמת לעיסוק בהמשגה ובשיום.	קינסטטיים- תנועתיים
	תהליכי שפה
אמון המודעות הפונולוגית	מודעות פונולוגית בלתי מגובשת.
בעזרת חפצים: קולורדו, תבניות לאק.	
עיסוק בתכנים קרובים לעולמם.	ידע לקסיקאלי מצומצם.
הקשר עם עודפות, פירוט ודוגמאות.	
הומור	קשיים בתפיסת מלים
נושאים מרתקים	קשיים ביצירת מלים.
	מודעות מורפולוגית לקויה.
	תפיסת ויצירת מבנים תחביריים לקויה.
	מערכת פרגמטית לקויה:
	קשר עין, לקיחת תור, התכוונות תקשורתית לנמען.
סכימות ותסריטי פעולה	זכרון
קבועים, רוטינות בטוחות.	קשיי שליפה ואיחזור מידע מילולי (שיום).
שינון וחזרה מגוונים	קשיי איחסון.
עוגנים לזכרון (מנמוניקס)	
מלים המתקשרות להקשר משמעותי לילד.	מיומנויות חשיבה:
התנסות עם חפצים	מיון
(סנסו מוטורית)	הכללה
שיום	המשגה
"חשיבה על העשייה"	הפשטה
דיבור - "על גלי התודעה"	הסקת מסקנות
מעבר מדורג מרפרנטים לחשיבה במלים ,	
וההיפך.	
זמן עיבוד ארוך - מעגל הפנמה.	

ההחלטה לגבי בחירת שיטת הקריאה המתאימה לתלמיד על פי ערוצי הקליטה החזקים שלו תלוי בין השאר גם בגילו הכרונולוגי של התלמיד מצד אחד, ובהתנסויות קודמות שחווה בעבר בניסיון לרכוש את הקריאה.

יש חשיבות רבה לעבודה על המודעות הפונולוגית לשם רכישת הקריאה והעיקרון האלפביתי, ולכן לעיתים גם אם נראה כי לתלמיד יש קושי רב בתחום המודעות הפונולוגית, אם מדובר בתלמיד צעיר שרק התחיל את תהליך רכישת הקריאה הרי שניתן לעבוד במקביל, מצד אחד לעבוד על המודעות הפונולוגית ומצד שני, ללמד את אבני היסוד בקריאה, עיצורים ותנועות. השילוב בין שני המרכיבים הללו, יאפשרו את רכישת העיקרון האלפביתי מחד, ומאידך, לא יקבעו את התלמיד בזיהוי מילים תבניות – לוגורפיות.

בסוף נספח זה, מצורפת הצעה (פרופיל גראפי, מ. גליס) עם קריטריונים לבחירה מושכלת של שיטת קריאה. אנו מקווים שטבלה זו תעזור לכם לעשות בחירה מושכלת אשר הולמת באופן המיטבי את אפיוני התפקוד של התלמיד.

על פי מחקרים מתברר שאין שיטת קריאה אחת שתתאים לכל התלמידים אלא תמיד יש כ-10% מן הלומדים על פי אותה השיטה שאינם מצליחים ללמוד לפיה. ייחודו של המורה לחינוך מיוחד שהינו אמן ההתאמות ואומן פריסת הזדמנויות למידה המיטביות. הוא מכיר את התלמיד (לאחר הכנת פרופיל ותל"א) ומתאים לכל תלמיד בתפירת עילית את תכנית ההוראה המתאימה לו.

המורה צריכה לדעת שאין שיטה אחת, עליה לבחור באופן מושכל עקרונות המתאימים לערוצי עיבוד המידע החזקים של כל תלמיד, לידע הלשוני שלו, לצרכיו ולתפקודו. התשובה איננה טמונה בספר או בחוברת. מורה צריכה לדעת על איזה אופרציה מנטלית מבוססת השיטה ולהתאימה לתלמיד. למשל, שיטת הקריאה – "שיטת החוויה הלשונית-קריאה כחוויה", מנצלת ידע לשוני שיש לתלמיד וזכרון חזותי טוב. ילד שמכיר מילים בשפה הדבורה ושהזכרון החזותי שלו טוב, יצליח לזכור מילים שלמות כתבניות, באמצעות תהליכי זכירה חזותיים-תבניתיים. וכך יתחיל לרכוש את תהליך הקריאה (שלב לוגורפי). מכאן, תמשיך המורה ללמד אותו את חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים, באמצעות אוצר המילים שרכש.

שיטת הטקסט האישי, ראה את הספר שיטת כיתת נחליאלי- של דרעין. השיטה הפסיכולינגוויסטית, שיטת הקריאה השפה כמכלול. בשיטות אלה מלמדים את הילדים מילים כתובות, באמצעות חוויות חברתיות- לשוניות בונים סיפורים- ממלה למשפט ולסיפור, וגם ולהיפך, מסיפור למשפט למלה. הילד רוכש תחושת מסוגלות והצלחות, ויכול לאחר מכן, להמשיך ולהתמודד עם תהליך רכישת חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים.

תלמיד אשר תהליכי תפיסת מידע מילולי-פונולוגי תקינים, שמצליח לזהות צליל פותח וסוגר במילה, שמצליח לפרק ולהרכיב מילה באפון שמיעתי יוכל לרכוש קריאה, על פי עקרונות אלפאבטיים, בשיטות המדגישות את קשרי הזיקה שבין אות-להגה (פונמה) וכן בין תנועת ניקוד – להגה (פונמה). שיטות פונולוגיות, מפעילות תהליכים של סינתיזה (הרכבת מילים מהברות ומפונמות) וכן להיפך, פירוק מילה (תבנית לוגוגרפית) להברות ולפונמות, בתהליך אנליטי. בשיטת "הכוח לקרוא" של דגנית שניר, הילד אמור בשלב ראשון לזהות אם לצליל יש כוח או אין כוח-הבחנה בין עיצור, לעיצור עם תנועה. או בשיטת "צלילים מספרים" של מלכה הוכברג בה הילד מקשר בין צורת הפה לאופן הגיית הצרוף ומבחין בין עיצור לתנועה.

שיטות קריאה רבות עוסקות בהוראת הקריאה על פי גישה זו כמו: "יסודות" של יפה אקסלרוד, "הגה הגה ועוד הגה" של ליון שורץ המבוסס על שיטת מקיניס. העקרון בשיטות אלה: הוראת אותיות, תנועות, צרופים (אות+תנועה) מלים, למשפטים וטקסט שלם.

סביר להניח, כי מורים מתמחים במהלך שנות עבודתם לשיטות רבות להוראת קריאה וכתובה. ברוב המקרים, מורים נוטים להתשמש בשיטה בה חוו חוויות הצלחה, ועמה הם מרגישים מסוגלות ונוחות.

ישנה חשיבות רבה לכך שהשיטה תתאים גם לנקודות החוזק של התלמיד, ליכולתו ולגילו הכרונולוגי של התלמיד. שיטות קריאה נכתבו במקור עבור אוכלוסיית התלמידים בכיתות היסוד בחינוך הרגיל כך שתחום התוכן ואוצר המילים מתאים ברובו לילדים צעירים בגילאי 6-7. בחינוך המיוחד תפקידו המאוד מיוחד של המורה המיוחד להתאים ולהוסיף לכל שיטה טקסטים ושימוש באותו אוצר מילים הרלוונטי ומתאים לגילו הכרונולוגי של הילד ותחומי העניין המתאימים לגילו. גם אם מדובר בילד בוגר שעדיין לא רכש את אבני היסוד בקריאה ונזקק להוראה מאוד איטית ומותאמת לצרכיו.

**עקרון הוראה 4. אל תלמדו תלמידי מתבאר לקרוא במילים ויזדותיות,
בטקסטים ויזדותיים ובהזדמנויות למידה ויזדותיות!
בחרו בעקרונות הנכונים – אך שנו את רמת המילים, המשפטים,
הטקסטים והמשימות!**

אבני דרך לבחירה מושכלת של עקרונות הוראה

שאלה 1. כיצד מתאימים את מאמצי ההוראה - לסגנון הלמידה החזק של התלמיד?

שאלה 2. האם מחכים "שיהיה מוכן ללמידה" או מתחילים ללמד!

שאלה 3. איך מגיעים להחלטה שלא מחכים? משנים עמדות

שאלה 4 : איך מתכננים "מסלול המראה" מיטבי ומתאים לתפקודו? מתנסים ורוכשים ידע מקצועי

מלמדים "קרוא וכתוב", בדרכים עוקפות את המכשולים הלקויים, דרך ערוצי למידה חזקים ובריאים!

אבני דרך בבחירת "פילוסוף ההוראה" לתלמיד:

I. תכנון הוראה על בסיס נתונים והערכה חינוכית:

1. הערכת דפוסי עיבוד מידע חזקים: קליטת מידע, עיבוד מידע, פלט- תגובה

THEORY OF MIND

2. איתור סגנון למידה- "הניצוץ" החזק והבריא: ידע קודם, נטיות לב, נושאים קרובים לעולמו מוטיבציה וסקרנות, סגנון החשיבה: מפרטים- להכללה, מהכללה- לפרטים, מיומנויות ואסטרטגיות

מעורבות ההורים והמשפחה בתהליך ניכוס "נכסי שפה ותרבות".

3. תכנון שלבי ההוראה – ישר ומדויק, מכוונים למטרה – קריאת מילים ואיות מילים:

תכנון רצף מאמצי ההוראה- ביחס ישיר לדרישות המשימה בשיתוף התלמיד והוריו: מודל שיתופי

1. תהליכי תפיסת מילים- אסטרטגיות פענוח

2. אוטומציה – שטף קריאה

3. תהליכי איות מילים- אסטרטגיות איות

4. אוטומציה - שטף כתיבת מילים

II. ביצוע הוראה ישירה ומדויקת מבוססת "מחקר פעולה":

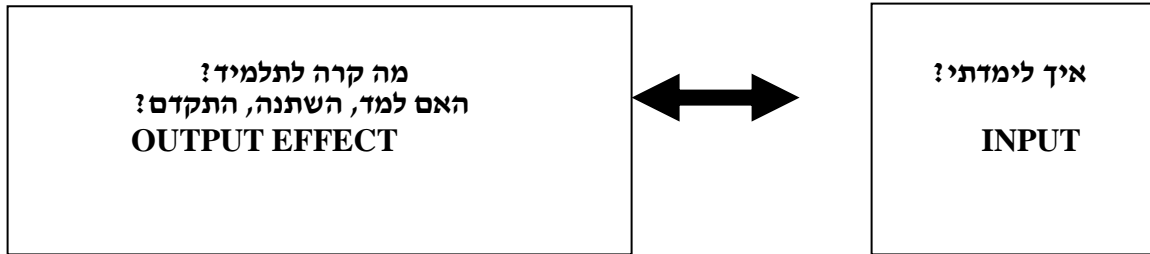
1. אמון שיטתי ועקבי, חשיפה ממוקדת לאורך זמן.

2. מעקב ובקרה אחר הביצוע- המורה החוקר שואל שאלות מחקר: איך לימדתי?

מתצפת ומתעד שינויים והתקדמות במונחים התנהגותיים, בקשר ישיר למאמצי ההוראה

והזדמנויות הלמידה.

צקרון הוראה 5. הוראה כ'ישה חקרנית - האורה החוקר מפצ' "אחקר פצול'ה":



3. **WISDOM OF PRACTIC** – תיעוד בינת הנסיון. מודל של למידה מתוך הצלחות, הוא הבסיס המקצועי להתפתחות המקצועיות וסיפוק מהישגים מקצועיים.
4. גיבוש עקרונות לתהליכי הוראה-למידה: על בסיס הפקת לקחים מן ההתנסות.

א. הוראה מכוונת למיפוי רשת הייצוגים המתקשרים למילה: הוראה ישירה לקישור הייצוגים לסכימה יציבה (פיאגיה)

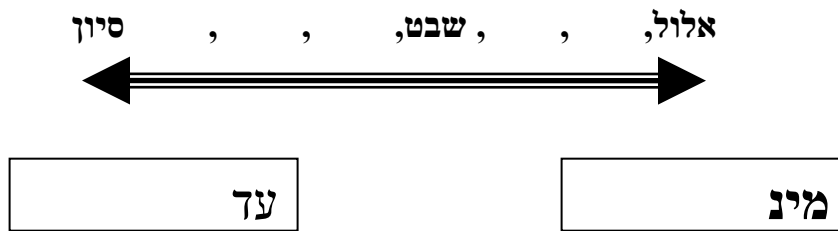
1 מוצג 2 צילום 3 תמונה/סמליל 4 מילה דבורה 5 מילה כתובה



- ב. חשיפה מרובה, תרגול שיטתי ועקבי.
- ג. **הוראה רב חושית**, המערבת מספר חושים לקליטת המידע, עיבודו ותגובה אליו (פלט), רואים – שומעים- ממששים- טועמים- מריחים – כותבים ומציירים- רוקדים, מייצרים תנועה (מוטוריקה גסה - חשים את עם כל הגוף), מוטוריקה עדינה (תנועת כף יד ואצבעות)
- ד. **הוראה הקשרית**- קישור המילה (הדבורה והכתובה) ומשמעותה להקשרים חברתיים-תרבותיים- אקולוגיים.
- ה. **הוראה ישירה ומכוונת ל"אוצר מילים" והרחבת הלקסיקון**:
- מציגים תמונה- אומרים את המילה הדבורה
 - מציגים תמונה – אומרים את המילה הדבורה
 - מציגים את המילה הכתובה
 - אומרים את פירושה – מקשרים למשפט ו/או סיפור, חוויה
 - אוטנטית- מקשרים מילה לסכימה הקשרית-משמעותית.

צקרון הוראה 6. הוראה מאוססת הצרכה חינוכית

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחינוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קורא וכתוב", ספטמבר 07



הערכת השתנות בביצוע, בתפקוד בעקבות מאמצי הוראה מכוונים, היא לאורך ציר תהליכי הוראה-למידה! ההישגים הנדרשים, הינם הקריטריונים הקבועים להערכת התקדמות/ השתנות התלמיד, בזיקה למאמצי ההוראה, על רצף זמן! הצלחת המורה – המקצוען נמדדת בכל שיעור ומודל ההוראה: "על אף הלקות, על אף ה-DIS "למידה מתוך הצלחות. המורה – מנהיג חינוכי מנצח, המתעד ב"תלקיט/פורטפוליו" את "אלבום הנצחון"!



הוראה על רצף ההשתנות /ויגוצקי The zone of proximal development

הנחות עבודה:

אנשי חינוך אינם שואלים שאלות בגישה הפסיכומטרית: האם קיימת מספיקות היכולת יחסית לדרישות המשימה? אנו לא מעריכים את הלקויות והדפציטים, כגון: "בעיה בטונוס שרירים, חציית קו אמצע, מערכת וסטיבולארית. אתיולוגיה נוירולוגית, סנסורית, מוטורית, קינטית." מסקנה: יתקשה לאחוז עפרון.

אנשי חינוך אינם ממתנינים עד שהתלמיד "יהיה מוכן", אלא שואלים את עצמם שאלות כגון: איך לקדם אותו? איך לצמצם את הפער בין תפקודו הנוכחי (שונה מכולם) לבין ההישגים הנדרשים (כמו כולם)? איך לציידו במשאבי התמודדות עם משימות החיים? איך לשבח את כושרו לחיות באיכות חיים?"

הערכה חינוכית על רצף ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני, מעצבת את מערך התמיכות והזדמנויות

הלמידה: היום – קשה לו להחזיק עפרון

תכנון לימודים: מהיום- אאמן אותו להחזיק עפרון

הערכה דינמית: הוא כבר ...

הערכה מסכמת: הוא מחזיק עפרון וכותב ...

חובת ההוכחה המקצועית:

1. הערכה בצוות בין מקצועי

2. תכנון לימודים על מסד נתוני הערכה, בגישה צוותית: עבודת צוות בין מקצועי- מערך שירותי

תמיכה מובחנים וייחודיים לכל תלמיד!

3. הקליינט במרכז "CLIENT CENTERED", כל מורה יודע מה נדרש ונוקט במאמצי- הוראה

שיטתיים, עקביים ומתמידים לאורך זמן.

4. מערך תמיכות והתאמות בדרכי הוראה, בהזדמנויות למידה מובחנות, מותאמות לסגנון למידה,

לערוצי עיבוד המידע, לחוזק ולתפקוד ה"בריא", התאמות חלופיות- מעבד תמלילים, טייפ, מערכת

תת"ח (מערכת אמצעי קשר ותקשורת תומכת וחלופית)

כל תלמיד מצליח ללמוד!

פסיכומטרי, עקרונות יסודיים בהוראה

1. הוראה רב-חושית. ככל שההוראה חווייתית ומפעילה יותר חושים, כך סביר להניח שהילד יזכור יעבד וישנן את הנלמד.
 - 1.1 הלמידה החווייתית יכולה להעזר הן בתחומי היצירה השונים תוך שימוש במגוון חומרים כמו עיצוב אותיות מחומרים שונים- פלסטלינה, ניירות צבעוניים, עיתונים וכו'
 - 1.2 דרך הערוץ התחושתני שימוש בפה ובחווייה הראשונית האוראלית של בישול ואכילת מזון המתחיל בצליל מסוים למשל לומדים את הצליל 'ת' ומבשלים ואוכלים תפוח אדמה וכו'.
 - 1.3 שימוש בתנועת הארטיקולציה של הפה ושימוש במראה לחיזוק הקשר בין צורת הפה לתחושה שבהגיית צלילים מסוימים כפי שמקובל בשיטת מק'גינס וצלילים מספרים.
2. שימוש בתומכי זיכרון (מנימוניקס). קישור תמונות וסמלים גרפיים לאותיות ולתנועות הניקוד. מטרתם לסייע לתלמיד בזכירת הגייה הדיבור (פונמות) המייצגות את סמני הכתב (גרפמות). ישנם תלמידים שיזדקקו לבחירה אישית של מנימוניקס, ורק אז תאפשר להם לקשר בין הסמלים לבין הגייה הדיבור.
3. שילוב משחק בתהליך למידה חווייתית המתרחשת בהקשרים משמעותיים. הרכישה, העיבוד והשינון. למשחק בהוראה ערך מוסף משמעותי, תלמידים רבים מתוסכלים לנוכח קשייהם ומתקשים לגייס משאבים כדי לתרגל שוב ושוב את אותם נושאים ואז מתקיים האפקט ש"העני נהיה עני יותר". התלמיד שזקוק ליותר תרגול ויותר שינון עושה הרבה פחות. המשחק מהווה גורם מוטיבציוני חשוב, המאפשר לחזור ולשנן את אותם חלקים הזקוקים לשינון.
4. חשוב מאוד לוודא כי אוצר המילים המשמש להוראת קריאה, יילמד במשמעותו הלשונית, בהקשרים שונים, כך שיאוחסן עמוק ב"לקסיקון" של התלמיד. כשלומדים מילה לומדים גם לקרוא אותה, לאיית אותה ואז קוראים אותה בתוך משפט ובתוך קטע. השקעה בהרחבת אוצר המילים מכינה את התשתית לשלב הבנת הנקרא.
5. הוראה ישירה של חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים. תרגול קצר ולא מייגע. מרובה אך רב גוני, משולב במשחק ובמשוב מחזק, לשיפור אסטרטגיות לפענוח מדויק של מילים. למשל שימוש בלוחות תרגול לאימון בקריאה אוטומטית "רק שינוי אחד" של ברכה וינגרוד וזהבה הרמן. תרגול מסוג זה, משפר בו זמנית את המודעות הפונמית ומסייע לגילוי העיקרון האלפביתי.
6. הפרדת מטרות: הקצאת יחידות זמן מוגדרות מראש לכל מטרה.
7. שיתוף התלמידים בתהליכי הוראה-למידה והערכה, לצורך טיפוח מסוגלות אישית: לאפשר להם לבחור נושאים וטקסטים, להסביר להם כל מטרה, לשקף להם כל התקדמות קטנה ולחזקה (חיזוקים). לתעד ביחד איתם את התקדמותם (פורטפוליו – גרפים, צילומים, תיעוד עבודות באלבום נצחון).
8. שתוף ההורים בתכנית - ושקוף ההתקדמות, למשל: כל יום מקריאים לו סיפור.
9. עבודה עם כל הצוות - כל שבוע לשקף "זו המטרה" ו"זו ההתקדמות". לפעול לצמצום פערי ידע: להקריא חומר הנלמד בכתה - רצוי קלטות - ליצירת אוטונומיה תפקודית וללא "קביים"

3.4 על גישות ושיטות בקריאה

גישות בקריאה נובעת מפרדיגמה מחקרית, שיטות בקריאה נגזרות מגישה עקרונית נוהגים לחלק את השיטות לשתי גישות מחקריות עקרוניות:

- א. גישת הקוד- או הגישה מלמטה למעלה
- ב. גישת "השפה השלמה"- או הגישה מלמעלה למטה.

שיטות קריאה אקלקטיות, מהוות צירוף עקרונות הנובעים משתי הגישות המהותיות, ויש המשייכים אותן לגישה האינטראקטיבית, רומלהרט 78, סטנוביץ 80.

3.4.1 השוואה בין הגישות להוראת קריאה:

רכישת קריאה דרך "פיענוח הקוד" – Code emphasis approach ורכישת קריאה תוך דגש על

משמעות - Meaning emphasis approach

• שיטת הקריאה דרך משמעות Meaning emphasis approach

שיטת הקריאה ללימוד זיהוי מילים דרך המשמעות משתמשת בתצורות חזותיות ורמזי תוכן (תמונות, מבנה תחבירי, וסמנטיקה – משמעות המילים) וכן בפרוק פונטי ומבני בתוך התוכן של סיפורים או ספרים בעלי משמעות.

בפענוח המילים החדשות התלמיד יתבסס על מילים המוכרות לו, דבר הדורש אוצר מילים לפני תחילת התהליך. השיטה מאפשרת לתלמיד להשתמש בפרוק של הפונטיקה (הצליל) בפענוח קריאת המלה. כך הוא ילמד שמילים מורכבות מצלילים.

לדוגמא – בשיטת הניסיון התלמיד יזהה מילים בעזרת המוכר לו, זוהי שיטת המתבססת על השפה הדבורה. התלמיד יספר על אירוע שחוה והמורה יכתוב את סיפורו- תוך שהתלמיד מביט בכתיבה זו. אח"כ המורה יקרא את הסיפור ואז התלמיד יקרא אותו למורה ולאחרים. בימים הבאים הוא יקרא שוב ושוב את הסיפור, יושם דגש על מילים ומשפטים ספציפיים, יבנה בנק מילים מתוך הסיפור ומהם יבנו משפטים חדשים.

שיטה נוספת מדברת על מתן דוגמאות לשוניות בסיפור – ישנם ספרים שהטקסטים בהם ניתנים לניבוי, צפויים או מצטברים (בנויים נדבך על נדבך) תוך חזרתיות על מספר משפטים או מילים קבועות. בעברית אפשר לציין את ספריהן של מיריק שניר (על הגבעה) ומרים רות (מעשה בחמישה בלונים, תירס חם) כדוגמא לשיטה זו. דוגמא נוספת – בשיטה שהציע קליי, לימוד סיפור דרך קישור הספר לספרים אחרים מוכרים, יצירת ציפיות לשיא בסיפור, דיבור על הדמויות לפני הקריאה, שימוש במשפט קשה מהסיפור שהתלמיד יכיר ויחזור עליו. אחרי כל אלה קוראים יחד, תוך כדי הקריאה יהיה שימוש במבנים בעלי משמעות ואינפורמציה חזותית.

• רכישת קריאה דרך "פיענוח הקוד" – Code emphasis approach

שיטה זו מתמקדת על הדגשת הצלילים ופירוק מבנה המילה. השיטה מכונה "פיצוח הקוד" כי מתחילים מהצליל והאות וכך בונים את המילה ומשמעותה. בשיטה זו משמיעים את הצליל תוך כדי הקריאה וכך יש הטמעה של הצליל יחד עם המרכיבים אותה – התנועות והעיצורים.

הנחת היסוד בשיטה זו היא שהשפה נרכשת עד גיל חמש, השפה האנגלית שיטתית וניתן להבין את הקוד (הבסיס) ולשלוט בו. השפה מבוססת על מקצב, על צלילים פותחים וסוגרים, ערבוב צליל ואות ופרוק להברות.

התלמיד, בהיותו חשוף לשפה הדבורה, נעזר בה ובמילים המוכרות לו לפענוח הלא מוכר. דוגמא לשיטה זו- יצירת מילים – התלמיד בונה מ-8 אותיות ושילובם (תנועות ועיצורים) מילים. דרך בניית המילים הוא לומד מניפולציות במילים, מודעות פונולוגית, ודפוסי איות. אחרי שבנה מילים מהאותיות התלמיד מוצא מילים דומות למלה שבחר (דומות בתחילתן, באמצעיתן או בסופן). הוא כותב כמה שיותר מילים ב-2 דקות מהאותיות הניצבות לפניו, וכך מרחיב את אוצר המילים הכתובות שלו.

השיטות שונות באופן מהותי - השיטה המתבססת על המשמעות מבוססת על ההנחה שרמזי תוכן וצורה יסייעו לתלמיד בהיכרותו עם המילה הכתובה, ושיש להתחיל במילים השלמות והמוכרות לפני פרוקן לתנועות ועיצורים. בעוד השיטה המדגישה את "פיצוח הקוד" מתמקדת בהדגשת הצלילים ובפרוק מבנה המילה.

הדמיון בשיטות הוא בהתבססות על השפה הדבורה. שתיהן יוצאות מנקודת הנחה שעד גיל הקריאה הילד רכש שפה דבורה עשירה דיה, הוא חשוף אליה ויכול לצאת ממנה אל השפה הכתובה.

דמיון נוסף הוא בתפיסת היסוד של השיטות – על השיטה להתאים לילד. כלומר, ילד שקל לו יותר ללמוד דרך רמזי תוכן ומשמעות של הטקסט ילמד טוב יותר בשיטה הראשונה. לעומת ילד שקל לו יותר לפרק מילים וללמוד דרך הכרת צלילים ותנועות, ודאי ירכוש את הקריאה טוב יותר בשיטה השנייה.

3.4.2 שיטות רב חושיות להוראת הקריאה

שיטות אלו נועדו לספק חוויית הצלחה מתקנת לתלמידים אשר חוו כשלונות מתמשכים בתהליך רכישת מיומנויות פענוח ואיות מילים (רכישת קריאה).

השיטות הללו אפקטיביות במיוחד לתלמידים אשר תפקודיהם מושפעים מלקויות מבניות- התפתחותיות בתהליכי עיבוד מידע במיוחד בשלב קליטת המידע ותכלולו (סינכרוניזציה של סוגי מידע שונים, מחושים שונים ומעורצים שונים):

- א. תלמידים אשר תפקודם לקוי בתהליכי עיבוד מידע שמיעתי-מילולי- פונולוגי-טמפוראלי.
- ב. תלמידים אשר תפקודם לקוי בתהליכי עיבוד מידע חזותי-מרחבי-אורתוגרפי.
- ג. תלמידים אשר תפקודם לקוי בשני התהליכים /ערוצי עיבוד המידע הנ"ל .

שלבי הוראה על פי שיטתה של גרייס פרנלד

שלב 1.

- 1.1. המלה הנכתבת נבחרת ע"י התלמיד.
- 1.2. התלמיד צופה במורה הכותב את המילה וגם הוגה בקול את המילה תוך כדי כתיבתה.
- 1.3. התלמיד : עוקב באצבע (סריקה /סירוט שרירי) אחר קוי המתאר של המלה השלמה, תוך היגוי קולי של המילה לצורך עירור מעגל הארטיקולציה המקושר ללולאה הפונולוגית (עירור מרכזי הדיבור) וכתיבתה של המילה על פי הזיכרון הקינסטטי (נוצר תוך כדי מעקב באצבע) ולא באמצעות העתקה.

- התהליך אינו מוגבל בזמן : התלמד עוקב וחוזר ועוקב, עד אשר הוא מסוגל לכתוב את המלה השלמה על פי הזיכרון.
- אין להעתיק מלים, אלא לכתבן כתבנית שלמה על פי הזכרון, ולא אות אות. שגה התלמיד, יסתכל שוב ויכתוב מחדש את המילה השלה, ולא יסתפק במחיקת האות בה שגה.
- תחילה כותב התלמיד את המלים על פיסת נייר גדולה.
- רצוי לבחור מילים מתוך סיפור שלם, שהתלמיד יצר (סיפור אישי). מן הדין שהתלמיד ישזור את המילים בהקשר המשמעותי לתלמיד.
- המורה מדפיס את הסיפור והילד קורא את הסיפור.
- התלמיד בוחר מילים, וכותב על פיסת נייר גדולה : עוקב באצבע, הוגה וכותב
- כל מילה שזוכר לכתוב אותה במדויק, נכנסת ל"כרטסת המילים האישית של....."
- הכרטסת מסודרת על פי סדר הא"ב ומשמשת גם כמילון אישי.

שלב 2.

2.1 הסרה הדרגתית ומתוכננת של התמיכה הקינסטטית, של המעקב באצבע. תהליך זיהוי מילים ממוגד בשלב זה באמצעות תהליכי התבוננות (זכרון חזותי-אורתוגרפי SIGHT WORD VOCABULARY). המורה מכוון את התלמיד להתבונן היטב במילה ("צלם"), להגות אותה ולכתוב אותה.

- ההוראה מדגישה את חשיבות היגוי המילה תוך כדי כתיבתה, לחיזוק הקשרים (נוירולוגיים) שסוגי הייצוגים השונים של המילה, דהיינו מיפוי מסונכרן היטב של הייצוג הפונולוגי-האורתוגרפי והקינסטטי. דרך הוראה זו מקשרת בין הגיי (צלילי) המילה לבין סימני הכתב (רצף אורתוגרפי).
- היגוי המילה נעשה בשטף: המילה נהגית כיחידה אחת ולא מפורקת לאותיות (עיצורים). כאשר המלה ארוכה, כגון מהפכה, תתחלק בנקל להברות: התלמיד יהגה "מה" ויעקוב באצבעו על ההברה הראשונה, יהגה "פ" ויעקוב באצבעו על ההברה השנייה, יהגה "כה" ויעקוב באצבעו על ההברה האחרונה. ואז יהגה בשטף את כל המילה.
- בתהליך כתיבתה על סמך הזכרון, ישוב התלמיד וילווה את הכתיבה בהגיית המילה בקול.
- בתהליכי השינון והחזרה, יתלכדו סוגי המידע השונים (ככה רואים, ככה שומעים וככה כותבים) למבנה מאוחד של "מילה".

שלב 3.

2.1 התלמיד לומד ישירות מן המלה המודפסת. מסתכל במלה וכותב אותה, מבלי להגות אותה ומבלי להעתיקה.

- התלמיד קורא מתו ספר /טקסט שבחר והמורה מתקן את קריאת המילים בהן שגה.
- התלמיד חוזר על כל מילה לאור המשוב של המורה.
- בתום קריאת הטקסט, חוזרים על המילים שהתקשה בהן, על פי השלבים שהותוו בראשית הלמידה: עיקוב באצבע, הגיית המילה בזמן המעקב וכתיבת המילה על סמך זכרון קינסטטי.

פרנאלד טוענת שאין לקרוא בקול רם לפני הילד. במהלך כל אחד מן השלבים, חשוב להעניק לו בטחון באסטרטגיה המוקנת באותו שלב, לצורך תהליך של "תקיפת מילים". במצב של קושי לקרוא מילים, יש ללמד את התלמיד לחזור ולהפעיל את האסטרטגיות שהוקנו בשלבים הקודמים. כך יתגבר בטחונו בידע האסטרטגי שלו, ועימו, יתעצם אוצר המילים והמשמעויות.

שלב 4.

4.1 בשלב זה, רוכש התלמיד אסטרטגיות לתקיפת מילים בלתי מוכרות, בעזרת ידע קודם של מילים מוכרות במילים אחרות, להפעיל אנלוגיות, לדוגמא: תלמיד המכיר את המילה הצטלם, יקיש ממנה באנלוגיה למלה הצטרף שאיננו מכיר.

- פרנלד דוגלת בפענוח מילים בגישה אורתוגרפית ולא בגישה פונולוגית (מיפוי אות צליל).
- התלמיד נחשף לטקסטים לימודיים, ההוראה מכוונת לקריאה שוטפת. בכל טקסט יעבור ויחפש מילים בלתי מוכרות, יסמן אותן, והן תילמדנה לפני קריאת הטקסט, על מנת להבטיח שהטקסט ייקרא כיחידת משמעות ובשטף. המילים החדשות נלמדות עם כתיבתן והגייתן בעת הכתיב, ואחר כך הן נכתבות על סמך הזכרון.

בכל שלב ושלב, אומד המורה בדייקנות את ביצועי התלמיד, ומתעד את התפתחות התנהלותו עם מילים וכיצד משתמש באסטרטגיות שהוקנו לו בשלב.

המורה מתעד את המילים אותן רכש התלמיד (זוכר לכתוב אותן בשטף ובדיוק) במצב של "תקלה" וחוסר קריאה מדויקת, חוזרים לדרכי העבודה ולאסטרטגיות של השלב הקודם.

ההוראה מכוונת בכל שלב, להנחות את התלמיד לתהליך אוטונומי של פענוח/זהוי/תקיפת מילים חדשות/בלתי מוכרות.

לסיכום

עקרונותיה של פרנלד, משתלבים בשיטות שפותחו אחריה. סילווייה אשטרון ורנר (המורה, הוצאת המורה, ת"א, תש"ל) מלמדת לקרוא מילים שנבחרות ע"י התלמידים, בדרך של עקיבה עם אצבע, תוך הגיית המילה. שיטתה של עפרה איילון, על הטקסט האישי, המדגישה את התוכן האישי מתוך מניעים טיפוליים ומוטיבציוניים. דרכי העבודה בשיטת פרנאלד, מעניקות לתלמיד את התנאים הבסיסיים ללמידת קריאה, תוך הפעלת עקיבה, הגייה וכתיבה. הן מבססות את תהליך הלמידה על תכלול מידע הנתפס במערכות חושים רבות. ממקדות את משאבי הקשב, תוך ריכוז וקליטה רב חושית, באמצעות הפעלת הזכרון הקינסטטי וחיזוק תהליכי תפיסה פונולוגיים-טמפוראליים של רצפי הדיבור. דרכים, המתאימות ביותר לתלמידים עם לקויות מבניות בתהליכי תפיסה חזותית ובזכרון אורתוגרפי. דרך זו אף מתאימה ביותר, לתלמידים המתקשים בווסות, העיקוב באצבע על הרצף האורתוגרפי של המילה, תורם לבלימת דפוסי התנהגות אימפולסיביים ועוזר למקד את התלמיד ולווסת את קריאתו ולפתח דיוק בתהליך פענוח המילים. שיטות נוספות להוראת קריאה בגישה רב חושית: לטינין, גילנקהם –אורטון.

הדמיון והשוני בין שיטתה של פרנלד לשיטתם של גילנקהם וסטילמן –

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחינוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קרא וכתוב", ספטמבר 07

שיטתה של פרנלד מתבססת על גישת השפה השלמה, עקרונות ההוראה:

1. התלמיד בוחר מילה שאינו יכול לקרוא והמורה כותב אותה.
2. המורה קורא את המלה ועובר עם אצבעו על רצף סימני הכתב, התלמיד עושה את אותו תהליך.
3. התלמיד קורא את המילה בשלמותה וכותב אותה בשלמותה על סמך זכרון אורתוגרפי.
4. אם התלמיד שוגה באמצע הכתיבה יש למחוק את המלה ולהתחיל מחדש.
5. התלמיד לומד מילים מתוך סיפור אישי, מעולם התוכן שלו.
6. התלמיד מזהה מלים חדשות מתוך טקסטים, מלים שהתלמיד לא מכיר הוא ידגיש ויסמן ומילים אלה ילמדו עד שיופנמו בדפדפת / מילון מילים אישי.

שיטתם של גילינגהם וסטילמן שייכת לגישת הקוד:

1. המורה מלמד את האות, את שמה, ואת הצליל שלה. אח"כ מחבר המורה בין הצליל לאות.
2. התלמיד עוקב אחרי האות, מעתיק אותה וכותב אותה מהזיכרון.
3. התלמיד מחבר בין הצליל לאות, כפי שעשה המורה.
4. לאחר לימוד 10 אותיות ראשונות, התלמיד מרכיב מהאותיות מילים. כך לומד לקרוא ולאית.
5. התלמיד קורא את המילים עד שמגיע לאוטומציה של הקריאה.
6. המורה יבטא מלה שהתלמיד יכול לקרוא וישאל – איזה צליל השמעתי? איזה אות מסמלת את הצליל?
7. התלמיד אומר את הצליל ומוציא קלף עם האות. אח"כ הוא בונה את המילה.
8. כשהתלמיד ישגה המורה ישאל – איפה טעית? והתלמיד יבדוק וימצא את שגיאתו.
9. אחרי שיש מספיק מילים אפשר לעבור למשפטים פשוטים וסיפורים קצרים.

השיטות שונות ונקודות המוצא שלהן אחרת, ובכל זאת ניתן למצוא מספר נקודות דמיון ביניהן –
א. מיועדות לתלמידים שהתקשו ברכישת קריאה בשיטות הקונבנציונליות.
ב. שיטת הלימוד הנה יחידנית, מורה – תלמיד, דורשות זמן ומשאבים.

3.4.3 קצת על שיטות קריאה

כח לקרוא- דגנית שניר

הקניית הקריאה בגישה פונטית ניאוגלובלית. הדגש הוא על מבנה המילה ומשמעותה, תוך התייחסות מירבית לצירופי הצלילים. ההקניה נעשית בצורה מדורגת על-פי התנועות (כח= כינוי לתנועות) **התנועות:** קמץ +שווא, חיריק, חולם, צירה סגול, קובוץ שורוק. השיטה מבוססת על תהליכי אנליזה וסינטיזה. רכישת עיצורים ותנועות. הרכבת מלים בניית מלים חדשות.

6 חוברות, חוברת לכל תנועה (בימים אלו יצאה גרסה מחודשת יותר צבעונית ומושכת עדיין ישנה בעיה עם עיצוב הדף ואורך השורות בטקסטים). ההקניה היא של צירוף: עיצור + תנועה כאשר התנועה מוגדרת ככוח. היא נותנת לעיצור את הכוח. כאשר אין כוח "מסכן אין לו כוח יש לו דמעות"

כתיבה פונטית לפי הצלילים הנשמעים כאשר הפרוק הפונולוגי הוא לפי צרופים מ-ר-ק, ש-ב-רה. התכנית טובה לאותם תלמידים המסוגלים לזכור את הצליל הנלמד על פי רמז חזותי וילדים בעלי יכולת פונולוגית בסיסית של זיהוי צליל פותח צליל סוגר, אנליזה וסינטיזה שמיעתית. ישנו קושי בשימוש בחוברות כפי שהן לתלמידים, בעיקר לילדים עם קשיי שפה. אוצר המלים אינו שכיח. מומלץ לפחות בהתחלה להתאים טקסטים מחוברות אחרות או לחבר לבד טקסטים. ורק בשלב מאוחר וגם לא לכולם אולי לרכוש חלק מהחוברות

יש לי סוד ועוד , תוספות של C.D המותאמות לת"ל החדשה מבוססת סטנדרטים/ מט"ח

גישה: אקלקטית, משלבת הקניית צלילים ומלים גלובליות המתחילות באותו צליל נלמד. הפרוק השמיעתי הנו לפי הברות (כמו בבלי סודות). (בלומדת המחשב בחדשה החלוקה היא על פי צרופים)

בתכנית 17 חוברות. 6 חוברות ראשונות להקניית הקמץ לאחר מכן חוברת עיצורים, שתי חוברות לכל תנועה נוספת:שווא, חיריק, חולם, סגול וקובוץ וחוברת כתיבה. ישנה הקנייה מפורטת לכל עיצור ולאחר מכן לכל תנועה, ההנחה הסמויה שתלמידים שהתקשו ברכישת הקריאה אינם עושים העברה אוטומטית של התנועות ויש צורך בהקניה של כל תנועה. התכנית אינה מתאימה לתלמידים המתקשים ברכישה ובזכירה של מלים גלובליות. התכנית טובה לילדים עם קשיי שפה, עובדים אתה עם עולים חדשים שכן ישנה המחשה טובה של אוצר המלים בעיקר בעבודה עם המחשב וחוברות העבודה. דווקא ההקניה של המלים הגלובליות טובה לאותם ילדים המתקשים בשפה, אם כי ברמה הנמוכה של אוצר מלים בסיסי ומושגים כמו: רכבת, הפוך, קטן.

ליט"ף- נירה אלטלף

לימוד מיומנויות הקריאה באמצעות מילים, (המורכבות מאותיות ותנועות מעורבות),פירוקן להברות והרכבת מילים חדשות.

יסודות- יפה אקסלרוד

הקניית הקריאה בשלבים :

א. פיתוח הכישורים הקוליים והשמיעתיים (המאפשרים לבצע ניתוח הרצף הפונמי של המילה).

ב. פיתוח הכישורים החזותיים-מרחביים (המאפשרים לעצב את המילה הכתובה).

ג. יישום הכישורים הנ"ל בתהליך הכתיבה והקריאה.

הגה הגה ועוד הגה- ליוון שוורץ, הוצאת "אח"

ערכה מכילה שתי חוברות עבודה ומדריך למורה. השיטה מתבססת על שיטת מקגינס ומלמדת, באמצעות 50 מילים קצרות נבחרות, יסודות בסיסיים של קריאה וכתיבה. מטרת השיטה היא להקנות את:

(1) עקרון הצופן האלפביתי

(2) עקרון הרב-כיווניות של הניקוד העברי, המתפרס על שלושה צירים (על יד העיצור, מתחתיו ומעליו);

(3) עקרון הרצף הפונולוגי במילים

(4) המושגים הנדרשים כדי לבצע מטלות לימודיות ראשונות בקריאה;

(5) ראשית הצירוף של עיצור ותנועה לכדי הברה.

הלמידה משלבת תבניות גראפיות מתווכות, המאפשרות הפעלות משחקיות לצורך שינון מהנה עד להפנמת הנלמד.

צליל, מילה, סיפור - הילרי הרצברגר

שיטה פונולוגית להקניית הקריאה והכתיבה. בשלב הראשון היא מפתחת את אבני היסוד כמו מודעות פונולוגית הנחוצה לפענוח הקריאה ובשלב מאוחר יותר את המודעות המורפולוגית הנחוצה יותר בהבנת הנקרא.

השיטה משלבת מגוון תומכי זיכרון שיסייעו לתלמידים לפצח את הקוד האלפאביתי.

השיטה בנויה בצורה מדורגת מהפונמה הבודדת, דרך צירוף של עיצור ותנועה, מילים קצרות, מילים ארוכות משפטים וטקסטים עם תת-סוגות שונים.

הדירוג הקפדני מאפשר פענוח מוצלח לתלמידים עם קשיים בזיכרון העבודה. בספרים יש מגוון דפי

עבודה העוסקים בפענוח, הבנת הנקרא וכתיבה ויש גם הצעות רבות לפיתוח השפה.

ערכה המכילה חמישה ספרים להקניית הקריאה ועוד ספר "עוד קריאה" עם מגוון רב של טקסטים מדורגים מחיי היומיום של התלמידים.

לימוד קריאה כחוויה- דר' רחל לאור

הקניית הקריאה על בסיס מילים ומשפטים הנבחרים על ידי הילד. השיטה בנויה מארבעה שלבים :

א. בחירת מילים שלמות, או משפטים קצרים, ע"י הילד ב. טיפול בצירופים של המילים

ג. טיפול בעיצורים ובתנועות ד. טיפול מכוון בשטף הקריאה

קריאה בצבעים - דר' נויה ספקטור

הקניית הקריאה בעזרת שמות הצבעים.

מתחילים בא' - דליה קורח-שגב, לאה טל, דר' עמנואל אלון

הקניית הקריאה ע"פ שיטה פונטית מאוזנת המשלבת את הפירוק הפונטי של המילה למרכיביה, עם תפיסת המילה השלמה כיחידה בת משמעות. וראייתה כחלק מהקשר רחב יותר.

בצעדים שלי - חנה לוינזון, נוהא עקלין חמאד

הוראת הקריאה בשיטה הפונטית-אנליטית, בשילוב קטעי ספרות, שירים, סיפורים ומשלים משוכתבים.

אותיות מדברות-זהבה קלנר

הקניית הקריאה בצורה הדרגתית מהצלילים הקצרים ביותר- עיצורים ותנועות מעורבות- אל הצירופים, המילים והטקסט. בטקסטים יתנסו הילדים באסטרטגיות קריאה וכתובה. לכל צליל (עיצור ותנועה) מוצמד רמז של תנועת הפה, בו נעזר הילד מול מראה.

כמובן! מקראה - אברהם כהן

מקראה העוסקת בטקסטים המדורגים לפי דירוג התנועות הנלמדות בהוראת הקריאה. כך שלימוד הקריאה מאפשר את התרגול בהבנת הנקרא באמצעות טקסטים במהלך הרכישה. אין המדובר בחוברת להקניית התנועות אלא לטקסטים קצרים המתרגלים קריאה ומשימות לתנועות שכבר נרכשו. הכתב מאוד גדול וברור. והמשימות מגוונות ועוסקות במיומנויות הבנה ובפיתוח אסטרטגיות חשיבה. הטקסטים כתובים בשפה תקינה ואינם נשמעים מאולצים בגלל התנועות

קוראים וחושבים - מיכל רוזנברג

6 חוברות לתרגול התנועות שנלמדו.

התנועות: החל מחוברת קמץ, קמץ + שווא, חיריק, צירה סיגול, חולם וקובוץ שורוק. מומלץ להתחיל בחוברת מס' 1 לאחר שילד שולט בכל העיצורים בקמץ ושווא. התרגול כולל יחיד רבים, זכר נקבה, הפכים, טקסטים קצרים. טוב בחוברת נוספת לתרגול. מאוד לא קל בנושא השפתי ומיומנויות לשון. שוב חוברות שיצאו במהדורה מחודשת וצבעונית (במהדורה קודמת היו 8 חוברות)

טקסטים לקוראים מתחילים

צעד צעד - מט"ח

טקסטים מדורגים בשלוש רמות- פרח בית פעמון. הטקסטים מופיעים בספרונים כאשר לכל טקסט חוברת עבודה.

רמת ההוראות גבוהה יותר. המשימות עוסקות בתחום המיומנויות של הבנת הנקרא, איתור פרטים מתוך טקסט, סידור ברצף, התאמת משפט לתמונה, ואף ברמות גבוהות יותר של יישום ופרוש. הסיפורים ברמת בית ופעמון ארוכים ודיי קשים.

קורא בעניין ומבין כהלכה - ת"ל

טקסטים משוכתבים. מחולקים לפרקים, שורות קצרות. על כל פרק עבודה בנפרד. בסוף, עבודה מסכמת על כל הטקסט. החוברת עוסקת במיומנויות הבנת הנקרא עם הרבה חזרות. את אותה אינפורמציה הילד צריך להשלים בצורות שונות- שאלות, בחירת התשובה הנכונה, השלמה, וכו'. החוברת לעתים מסורבלת לילדים מסוימים מבחינת העבודה אתה, שכן העבודה מופיעה בסוף הטקסט. לכל טקסט הרבה מאוד דפים. כך שההתארגנות יכולה להיות קשה לחלק מהילדים. הטקסטים מעניינים ומושכים ואינם מתסכלים שכן החזרות הרבות מקלות על העבודה. הטקסטים מגוונים ועוסקים במבחר נושאים (מיקוד למידה), סיפור על אברהם אבינו ובניית בארות, סיפור על חיים במושב לעומת עיר, סיפור על צופית- ציפור.

ארגנתי משמע הבנתי - חיה דוידזון

החוברת עוסקת בהקניית אסטרטגיות של ארגון וסיכום קטעים כחלק מתהליך הבנת הנקרא. מטרת החוברת פיתוח אסטרטגיות אצל הקורא הצעיר, פיתוח קשר בין הידע הקודם לטקסט הכתוב, הקניית כלים לארגון טקסט, הבחנה בין סוגי הטקסט, ופיתוח יכולת סיכום על פי תרשים.

מבנה החוברת: מלה- תמונה- פיתוח סכמת המושג

קריאת הטקסט

הפעלת אסטרטגיה מתאימה

ארגון הטקסט הכתוב בתרשים זרימה

כתיבת סיכום

לקרוא - זה לא הכל!

שלוש חוברות כאשר כל חוברת עוסקת בנושאים שונים. ישנה התאמה מסוימת לשלוש רמות מיומנויות הבנת הנקרא (מילולית, פרוש, יישום). התכנית מתייחסת לכיתות ג'-ד'.

חוברת ראשונה: מילוי הוראות, איתור פרטים, מיון והכללה.

חוברת שניה: אוצר מלים, רצף ומושגי זמן, סיבה ותוצאה

חוברת שלישית: רעיון מרכזי, הסקת מסקנות, הבחנות והערכה.

הבנתי! - ד"ר אברהם כהן

בסדרה זו ארבע חוברות, מחלק שני, שלישי, רביעי וחמישי. (חלק ראשון- זו המקראה כמובן!) כאשר החלק השני מיועד לתלמידי כתות ג' -ד' והחלק השלישי לתלמידי כיתות ד'-ה'. החוברות מתאימות לתלמידים העובדים ברמת קריאות גבוהה עם יכולת הבנה טובה. המשימות בתוך החוברת מדורגות כאשר ישנן משימות לתלמידים מתקשים, לרגילים, לחזקים. הנושאים הם: איתור פרטים, יכולת הכללה, השערות, התייחסות לסימני פיסוק.

המבין יבין- יוגב ורה, שיינין מיכל

חוב' לפיתוח מיומנויות הבנת הנקרא בהתאם לשלוש רמות הבנת הנקרא: הבנה מילולית, מפרשת ורמת יישום. החוב' מתאימה לתלמידים העובדים ברמת קריאות גבוהה עם יכולת הבנה טובה.

הכל חדש- ספר א'

ללימוד העברית וראשית הקריאה לתלמידים עולים בכתות ב'- ה' (מט"ח)

בספר 13 יחידות לימוד, כל יחידה עוסקת בהקניית אוצר לשוני מסוים ובתרגולו. הספר ברובו בכתוב מלא והניקוד פונקציונלי. מתאים לילדים נמוכים ושיש להם קשיים בשפה. הספר מקנה אוצר מלים בסיסי- מלות יחס, מילות שייכות, שאלה וכו'.

3.4.4. עקרונות בהוראת "קרא וכתוב" לתלמידים עם פיגור בינוני-קשה, ביי"ס בן-יהודה, ירושלים, רחל סופר

1. **שילוב הוראת הכתיבה** - תהליך הוראת הקריאה ילווה בהוראת הכתיבה.
2. **תרגול אינטנסיבי** - אנו רואים חשיבות רבה בתרגול אינטנסיבי בלמידת הקריאה והכתיבה: חמישה שיעורים בשבוע.
3. **הזדמנויות למידה** – מתן הזדמנויות למידה רבות ומגוונות להפנמת האלמנטים (עיצורים, תנועות וצירופים) ולקריאת מילים, כמו עבודה המערבת מספר חושים, עבודה מול מחשב, חוברות עבודה, מחברות, כרטיסיות ועוד.
מגוון מטלות, להשגת כל מטרה לימודית, בהתאם ליכולת של כל אחד ואחד.
דוגמאות למטלות לביסוס קריאת מילים: קריאת מילים במחברת, מתיחת קו בין מילה לתמונה, גזירת מילה והדבקתה ליד התמונה המתאימה, גזירת מילה הכתובה במחשב לצד התמונה המתאימה, משחקי התאמה / זיכרון בכרטיסיות מילה-תמונה, הברקת מילים ועוד.

אימון בכתיבת עיצורים תנועות צירופים ומילים יעשה במקביל ללימוד קריאתם. הזדמנויות הלמידה יכללו כתיבה בלוח מחיק אישי, כתיבה על דף מנוילן בו תמונה ומסגרות לכתיבת המילה, כתיבה במחברת כתיבה, הקלדה במחשב בתוכנה "תלמידים מנקדים באמצעות מקשי ה-F" (של רוני ורסנו <http://web.macam98.ac.il/~roniv>), והרכבת מילה בעזרת מצגת / כרטיסיות.

4. **הוראה על פי עקרון ההעברה בשלבים – עפ"י טוגליה**

תהליך עיבוד מידע כולל: קליטה, אחסון לטווח קצר ורחוק, הפנמת המידע ויכולת העברה. TOGLIA מצטיינת גישה דינאמית אינטראקטיבית בה יש התייחסות מרכזית לתהליך הלמידה של מיומנויות קוגניטיביות.

עפ"י עקרון ההעברה בשלבים של TOGLIA, כל אלמנט נלמד (לענייננו - עיצור, תנועה, צירוף ומילה) - יתורגל באופן כזה שבתחילה יהיה מבודד וגדול, ובכל שלב יהיה שינוי (בצבע, בגודל, בעומס בדף, בתוך מילה / במשפט / בקטע / בשלטים וכו'). הדרוג יכלול בכל פעם מספר אלמנטים משתנים הולך וגדל.

מסמך על עקרונות להכללת למידה עפ"י טוגליה, אשר עובד ע"י צוות ביי"ס גניגר בחיפה, בראשותה של ענת – המרפאה בעיסוק, נמצא באתר קהילות במשרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד, קבוצת הדיון "חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים", (עמ' 58)

5. **אימון אינטנסיבי בתחום הפונולוגי**

מתוך המחקר ועל סמך ניסיוננו אנו מאמינים שאימון אינטנסיבי בתחום הפונולוגי יתרום לשיפור יכולת הקריאה והכתיבה של התלמידים הנמצאים בשלב האלפביתי, וישפיעו על יכולת התלמידים לעבור בעתיד מהשלב הלוגוגרפי לאלפביתי. לכן, גם תלמידים שעדיין נמצאים בשלב הלוגוגרפי ורוכשים מלים כתבנית גראפית, לוקחים חלק באמון פונולוגי אינטנסיבי (ראה נספח 1)

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחינוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קרא וכתוב", ספטמבר 07

6. פעילות אוריינית: מתן משמעות למילים הנלמדות

מרבית אוכלוסיית תלמידי בית הספר מתקשים לקשר בין הלימוד הטכני של עקרון הקידוד: אות-צליל, וקריאת פענוח, למשמעות המילה הנקראת. לכן, כהכנה ללימוד יחידה של צלילים ומילים, ולאחר לימוד המילים, תהיה פעילות אוריינית, תוך מתן משמעות למילים הנלמדות בהקשרים רחבים, כמו שיחה סביב המילה, קריאת משפט ב-PCS בו משולבות המילים הנלמדות ללא PCS, סיפור קצר, עבודת יצירה סביב המילה ועוד.

7. מעורבות התלמיד במטרת השיעור ובמשוב לגבי התקדמותו

כדי לפתח מעורבות ושותפות של התלמידים במטרות השיעור ובהערכת הישגיהם (בכל יחידת שיעור), פותח "דף משוב" או מחוון לכל תלמיד על פי מטרת השיעור. המשוב נעשה כתהליך רפלקטיבי. (ראה נספח 2)

רכישת אבני היסוד בקריאה:

- א. להלן הוראות להוראת יסודות הקריאה לאוכלוסיית התלמידים בבית ספרנו :
א. לא ילמדו כל הצירופים בתנועה אחת בלבד ורק אח"כ יעברו לתנועה אחרת. התנועות השונות ילמדו במקביל ללימוד העיצורים.
- ב. לימוד העיצורים והתנועות ילווה בתרגול קריאת הצירוף כבר בשלב הראשון של ההוראה.

הקניית יסודות הקריאה תעשה בגישות שונות בהתחשב בשונות בין התלמידים :

1. "מקגינס מותאם", "הגה הגה ועוד הגה" (ליזון שוורץ)- למרבית מהתלמידים הנמצאים בשלב האלפביתי התאמנו שיטה הדומה בדרכי העבודה לשיטת "מקגינס", אך שונה בעיקרון בו חיבור העיצור והתנועה לצירוף נלמד כבר בשלב הראשון של ההוראה, ובשונה משיטת "מקגינס" יש אימון במודעות פונולוגית. להלן נקרא לשיטה זו "מקגינס מותאם".
2. "צליל מילה סיפור", (עפ"י הלרי הרצברגר)- תלמידים שתפקודם הלשוני גבוה יותר ילמדו את יסודות הקריאה על פי שיטתה של הלרי הרצברגר "צליל מילה סיפור". בשיטה זו יש תרגול פונולוגי, לימוד עיצורים ותנועות לחוד, חיבורם לצירופים ופענוח מילים מהאלמנטים שנלמדו, וכן הוראה ישירה של חוקים מורפולוגיים.

לשתי השיטות סדר רכישה משותף, ולכן אפשר לשלב בכל שיטה מובילה – אלמנטים מהשיטה השנייה.

בחרנו להבנות את דרך הקניית הקריאה עפ"י המודל של U.Frith ולהעריך את הישגי התלמידים ואת מאמצי ההוראה על פיו. על פי המודל של U.Frith 1985 ישנם שלושה שלבים התפתחותיים בשפה הכתובה:

1. השלב הלוגוגרפי – בו המילה נקראת כתבנית.
2. השלב האלפביתי – בו המילה נקראת בעזרת פענוח הקוד סמל גראפי (אות) - צליל. (תובנה אלפאבתית)
3. השלב האורתוגרפי – בו המילה נקראת על סמך זכרון אורתוגרפי (רצף האותיות) בשילוב ידע דקדוקי של תבניות מורפולוגיות (שורש, מוספיות) ובתמיכת ההקשר התכני-תחבירי, המקדם אסטרטגיות של ניבוי על סמך המשמעות המורפו-תחבירית.

גיבשנו קבוצות תלמידים הנמצאים בשלבים השונים של רכישת הקריאה, לאחר שעברו הערכה תפקודית לגבי הישגיהם בקריאה. הם שובצו על פי יכולותיהם וסגנון הלמידה שלהם. העבודה בהקבוצות- אפשרה יצירת קבוצות עבודה הומוגניות ככל האפשר.

תוכנית עבודה לתלמידים הנמצאים בשלב הלוגוגרפי

- תלמידים הקוראים מילים כתבנית ילמדו את שמם ושמות חבריהם לכתה, וכן מילים משמעותיות להם עפ"י בחירתם (כמו: אבא, אמא, שמות האחים והאחיות, מקומות משמעותיים כמו "שלוה" וכו').
- התלמידים ילמדו לקרוא משפטים המורכבים מסמלי PCS ומן המילים שלמדו. מספר המילים הגלובליות וקצב הוספת מילים חדשות תלויים ביכולת זכירה והפנמת המילים.
- מגוון הזדמנויות הלמידה: מחברת ובה בכל דף המילה והתמונה המתאימה, כרטיסיות למשחק התאמה או משחק זיכרון מילה- תמונה, דפי עבודה ובהם התאמה בין מילה לתמונה בעזרת גזירה והדבקה / מתיחת קו, כתיבת המילה מתחת לתמונה ועוד, ומצגות בהן גרירת מילה ליד התמונה המתאימה ולהיפך, וכן הקלדת מילה לצד תמונה מתאימה. במקביל ללימוד המילים כתבנית, התלמידים יאומנו במציאת הצירוף הפותח של המילה, ובמקרה שתלמיד יגלה שיפור בערנות הפונטית שלו ויצליח במטלה זו, יעשה ניסיון לקדמו לשלב האלפביתי.

תוכנית עבודה לתלמידים הנמצאים בשלב האלפביתי

תלמידים הקוראים בגישה אלפביתית, יכולים להפנים ולזכור לטווח קצר וארוך עיצורים תנועות וצירופים כאשר יש חזרתיות רבה. ההוראה לתלמידים אלה נעשית בדרכים מובנות ובעזרת מגוון של הזדמנויות למידה. הם ילמדו בשיטת "מק'גינס מותאם", בשילוב עם שיטת "צליל מילה סיפור".

לפניכם שתי אופציות של הוראה:

א. תלמידים אשר סגנון הלמידה שלהם הוא תבנית, ילמדו תחילה מילים שלמות בנות הברה אחת. יהיה מיקוד רב בחלק האורייני (עיסוק במשמעות המילה בהקשרים רבים). בד בבד עם אימון פונולוגי.

בשלב הבא – תהיה חלוקת המילה לצירוף ועיצור, ולימוד האלמנטים האלו בנפרד מהמילה עצמה.

הזדמנויות הלמידה יכללו את כל האלמנטים של שיטת "מקינס מותאם" (הגה, הגה ועוד הגה, ליון שוורץ), אך בשינוי הסדר: בתחילה תלמד המילה השלמה, ורק אחר כך ילמדו הצלילים המרכיבים אותה. הזדמנויות הלמידה יכללו: מחברת אשר בדף הראשון תהיה המילה השלמה + תמונה מתאימה, אח"כ דף ובו כתובה המילה 5 פעמים בצבעים שונים. כך גם הצירוף לחוד והעיצור לחוד יהיו כתובים בדף נפרד, 5 פעמים בצבעים שונים. בנוסף, עבודה בדפי "טוגליה" להפנמת הנלמד, עבודה בכרטיסיות למטרת בניית מילים, משחקי התאמה ומשחקי זיכרון להפנמת האלמנטים, דפי עבודה שונים, מצגות וכן פעילויות שונות מתוך החוברת "צליל-מילה-סיפור" (אימון פונולוגי, תרגול להפנמת העיצורים והצירופים וחיבורם למילים).

ב. תלמידים אשר מסוגלים לקרוא את רצף הצלילים ולפענח את המילים ילמדו גם כן בשיטת "מקינס מותאם": תחילה את האלמנטים: עיצור ותנועה, וחיבורם לצירוף כמו במחברת "דריל" לדוגמא:

ש	ש	ש
ש	ש	ש
שי	ש	שי

ואח"כ את המילה השלמה.

בנוסף למחברת ה"דריל" יהיו הזדמנויות למידה שונות להפנמת האלמנטים, כפי שמצוין למעלה.

עקרונות הוראה- לקידום התלמיד בשלב האלפביתי

תלמידים הקוראים בגישה אלפביתית, אשר המודעות הלשונית שלהם בכלל, והפונולוגית בפרט - ברמה מתקדמת (מסוגלים לפרק מילים לצירופים ועיצורים במילים בנות הברה אחת או במילים בנות שתי הברות: הראשונה פתוחה והשנייה סגורה)

כמו כן זיכרון העבודה שלהם טוב יחסית לקבוצה הראשונה- מומלצת הוראה בשיטת "צליל-מילה-סיפור" של הילרי הרצברגר, בה יש תרגול פונולוגי, לימוד עיצורים ותנועות לחוד, חיבורם לצירופים ופענוח מילים מהאלמנטים שנלמדו. כמו כן קריאת משפטים בשלבים די מוקדמים של רכישת אבני היסוד. בהמשך, יש הוראה ישירה של חוקים מורפולוגיים.

בנוסף לעבודה מול החוברת, התלמידים יבססו את ידיעותיהם תוך כדי :

א. קריאה מדויקת של מילים מנוקדות, תוך הפעלת תהליכי פענוח גרפו פונמי של אבני היסוד של הקריאה, עיצורים, תנועות וצירופים.

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחנוך מיוחד, פרק שלישי, נספח 3, על גישות ושיטות להוראת "קרא וכתוב", ספטמבר 07

ב. האצת קצב הפענוח, קריאה שוטפת של מילים מנוקדות: מחוץ לטקסט, ובתוך הטקסט המשמעותי.

יש לבסס מיומנויות אלו במגוון רחב של הזדמנויות למידה. מומלץ להשתמש במילים נוספות לאלו שבחוברת. מילים משמעותיות, מצחיקות, כאלה שמעוררות "ומדליקות" את התלמידים, גם אם אינם מכירים את כל העיצורים, תנועות וצירופים במילה. וכמשחק חידה – לגלות ביחד (עם עזרת המורה באלמנטים שעדיין לא נלמדו) - מהי המילה.

עקרונות ההוראה - לקידום התלמיד עם ידע באבני היסוד, אך קורא לאט ובלתי מדויק

תלמידים הנמצאים בשלב האלפביתי וכבר למדו לקרוא את כל העיצורים, התנועות ומילים בנות הברה אחת שנלמדו עוד בשיטת מקגינס, אך עדיין מתקשים בקריאת צירופים וקריאה מצרפת של מילים – ילמדו מילים בנות הברה אחת, מילים בנות שתי הברות פתוחות, ומילים בנות הברה ראשונה פתוחה והברה שנייה סגורה. וכך הלאה, רמת הקושי תעלה בהתאם להתקדמותם של התלמידים. כאשר בכל פעם תלמד קבוצת מילים המתחילות באותו צירוף (כמו: חוף, חול, חור, חולה, חוד, חום וכדומה). יינתן משקל רב לאימון קריאה מהירה של צירופים. אלו יעשו במחברת קריאה, בכרטיסיות ובמצגות, וכן בחוברת "צליל מילה סיפור" באימון פונולוגי, בחיבור צירוף ועיצור למילה, ובקריאת משפטים.

עקרונות הוראה – לקידום התלמיד שרכש את אבני היסוד ויש להעבירו לקריאה אורתוגרפית
תלמידים אשר רכשו את יסודות הקריאה, וקוראים באופן מצרף, יאומנו בקריאה שוטפת, במודעות מורפולוגית ובמיומנויות של הפקת מידע מטקסט.

א. שיטות לפיתוח שטף קריאה:

- שיפור שטף הקריאה: אימון בשטף הקריאה בהתייחס לסימני פיסוק, והבעת אינטונציה מתאימה בעזרת:
- הכרת אוצר מילים ראייתי, BY SIGHT.
- קריאת צל: המורה מקריאה והתלמיד עוקב באצבעו.
- קריאת הד: המטרה – הדגמת קריאה "טובה" לצורך חיקוי: המורה קוראת יחידת משמעותית (משפט, קטע, סיפור), אח"כ התלמיד קורא.
- קריאה לסירוגין: המורה קוראת יחידה, ויחידה אחרת התלמיד קורא.

ב. פיתוח ערנות מורפולוגית

פיתוח ערנות מורפולוגית למבנים דקדוקיים המקדמת זיהוי מהיר של מילים, כמו: מוספיות, תבניות דקדוקיות (זכר – נקבה, יחיד-רבים, וכדומה), משפחות מילים (שורש + פעלים / שמות עצם), נטייה (זמן, מין, גוף, ומספר).

ג. פיתוח מיומנויות שונות של הפקת מידע מטקסט :

- הפקת מידע מכותרת, איור וידע קודם
- קריאת משפטים בני שתי מילים ויותר
- מתן תשובות לשאלות סגורות/פתוחות של איתור פרטים כמו: מי, מה, מתי איפה
- מתן תשובות לשאלות סגורות/פתוחות של הבנה, כמו: למה, מדוע
- שיבוץ מילה חסרה בתוך משפט / קטע (קלוז)
- פעילויות הקשורות לרצף (כמו: סידור מילים ברצף הנכון במשפט, סידור משפטים ברצף נכון בטקסט)
- קריאת טקסטים מסוגות שונות, כמו סיפור קצר, מילוי הוראות, רשימת קניות ועוד מומלץ ליצור טקסטים פשוטים, רצוי טקסטים הקשורים לחיי היומיום שלהם, ומותאמים ליכולת ההבנה שלהם. כמו כן מומלץ לעבוד בחוברת "עוד קריאה" של הילרי הרצברגר בה סיפורים קצרים, בני 4-6 משפטים, איור מתאים לכל סיפור, ומשימות של הפקת מידע מטקסט.

לסיכום

אנו מאמינים כי לכל תלמיד הזכות להיחשף לנכסי התרבות בה הוא חי, ומחובתנו להעניק לו ידע ולאמנו במיומנויות הקשורות לנכסי תרבות אלה. בהתאם לאמונתנו זו, התאמנו תוכנית להוראת הקריאה, לכל תלמיד מתלמידי בית הספר. ההוראה הינה הוראה דיאגנוסטית. בכל שלב של ההוראה אנו בודקים האם תוכנית ההוראה אכן מתאימה, האם יש צורך לערוך בה שינויים, ואם כן – אילו שינויים.

3.4.5. שיקולי דעת בבחירת שיטה להוראת "קרוא וכתוב"

קריאה ללא מקראה	יש לי סוד	כוח לקרוא	מק'גינס	קריטריונים להערכה	
גישה אנליטית מתחילה מהשלם- טקסט, משפט מילה. תפיסה חזותית ושפתית.	שיטה אקלקטית המשלבת גישה אנליטית וסינטטית. מתחיל ממילה גלובלית וממנה מחלצים צליל פותח.	גישה פונטית.	גישה פונטית מובהקת (שימשה הוראת דיבור לאפזים)	לאיזו גישה שייכת שיטה זו ומהו הרקע התיאורטי לפיתוחה (פרדיגמת קריאה)?	1.
אותיות ותנועות מעורבות משולבות מראשית למוד הקריאה. התייחסות היא אל המכלול, אל המשמעות כבר מראשית ההקנייה.	מתחילים ממילים גלובליות ומחלקן מחלצים צליל פותח. מתחילים בהברות בקמץ פתח. בהמשך עוברים לשאר התנועות-שווא, חיריק, חולם, צרה סגול, קובוץ שורוק.	מתחילה מהקניית פונמות ומשלבת הקניית עיצורים וצרוף העיצור לתנועה. בהתחלה מקנה את כל האותיות בעיצור ובצרוף עם קמץ פתח ובהמשך עוברת לשאר התנועות- חיריק, חולם, צרה סגול, קובוץ שורוק.	בשלב ראשון מקנים פונמות בודדות כאשר ההתייחסות לעיצורים ולתנועות היא אחידה – כאלמנטים. לאחר רכישת מסי' פונמות לומדים לכתוב כ- 50 מילים בנות הברה (שלושה הגאים כל מילה) מתמקדים בפונמה הבודדת וברצף הפונמות הבודדות.	מהי היחידה הלשונית המרכזית בתהליך הרכישה? (מטקסט, ממילה, מהברה, מצרוף, מאות..)	2.
אין שימוש באסוציאציות.	המילה עם התמונה מהווה תמיכה חזותית, ת של תפוח	לכל צרוף הנלמד בתנועת הקמץ פתח ישנה תמונה א. של אגס ב. של בית	משתמשים בתנועות הפה ובתחושה בעיקר לזכירת התנועות. מלמדים מלים רק לאחר שהילד מזהה ומשיים את כל ההגאים המרכיבים את המילה. כתיבת הסמל הגראפי והגייתו מחזקות את הזכירה.	האם השיטה משתמשת בתומכי זיכרון (מנימוניקס) במהלך ההקניה?	3.
דגש רב על רכישת השפה. מבחר מילים גדול המבוסס על עולמו של הילד. מבנה המשפטים תואם את שפת התלמיד.	בשיטה משפטים קצרים מדורגים לפי תנועות כאשר ב- 6 החוברות של רכישת תנועת הקמץ והפתח משולבות מלים	השיטה שמה דגש רב על רכישת השפה. מילים משפטים וטקסטים לפי תנועות עם אוצר מילים רחב. התפיסה היא שהילד מעשיר	השיטה במקור נועדה ללמידת שפה עבור אותם הילדים המתקשים להפיק צלילים בודדים ומחוברים בדיבור (אפזיה מוטורית) מצד אחד, ולא להשגה של מצליחים לייחס משמעות לשפה למרות יכולתם להפיק אותה	עד כמה השיטה שמה דגש על רכישת שפה? (ברמת מילה, משפט, טקסט)	4.

		(אפזיה סנסורית)	את שפתו באמצעות הטקסטים.	גלובליות עם כל התנועות. הנושאים מתוך עולמם הקרוב של הילדים תוך שימוש באוצר מלים שכיח ויום יומי	ניתן כבוד רב למשמעות הכתוב ולקרבתו של הטקסט לתלמיד, לעיתים על חשבון תקניות שפתית.
5.	מידת שילוב הוראת הכתיבה? (כתב דפוס, כתב מעגול, כתיבה רהוטה, כתיבה חופשית)	לימוד של כתיבה במקביל ללימוד הקריאה. התלמיד כותב ואומר את כל ההגאים שלומד ואת המילים שלמד	דגש רב. כבר בהתחלה התלמידים כותבים מילים בהכתבה תוך שימוש בפירוק הפונולוגי לצורך הכתיבה.	כתיבה לא מרובה. בשש החוברות הראשונות שימוש במדבקות ומאוד מומלץ להוסיף מטרות כתיבה. ישנה חוברת לתרגול של הכתיבה לא מספיקה.	מיד מן ההתחלה כותבים והרבה, כתיבה חופשית. לא מקפידים על כתיבה תיקנית ומדויקת בהתחלה.
6.	מהם אמצעי העזר ודרכי הוראה הייחודיים לשיטה?	בשלב הראשון 50 תמונות ומחברת המהווה מקראה בה ישנו תרגיל לכל ההגאים הנלמדים. פירוק המילים וההגאים הנכתבים בעזרת האצבעות. שימוש במראה להמחשת צורת הפה במהלך הפקת ההגאים. תכניות שפותחו בארץ: ליוזן שוורץ: "הגה, הגה ועוד הגה" זהבה קלנר: "אותיות מדברות"	שימוש בחלוקה פונולוגית תוך שימוש באצבעות כאשר הילד מרים אצבע לכל צליל נשמע. שימוש בהכתבות לצורך תרגול הפירוק הפונולוגי והכתיבה על פי שמיעה. פיתוח יכולת בקרה על הפענוח והקריאה- "יש לו כוח? אין לו כוח? תוסיף לו כוח.."	לומדת מחשב: "יש לי סוד ועוד" הבנויה בהתאם לרצף ההקניה בחוברות מלווה בתמונות צבעוניות, קול אנושי, שירים מתוך עולמו של הילד. בתכנית 17 חוברות מדורגות לפי תנועות, חוב' 6-1 להקניית הקמץ פתח, חוברת 7 לעיצור בסוף מילה, 8-9 הקניית השווא, 10-11 חיריק, 12-13 חולם, 14-15 צירה סגול, 16-17 קובוץ שורוק, וחוברת כתיבה	אין אמצעים מסודרים. יוצאים מהילד, מסיפוריו האישיים, מספרים שאוהב ומכיר. שימוש רב בספרים קיימים. אין כלל שימוש בחוברות למידה.

.7	באיזה מידה קיימים בשיטה כלי הערכה וכלי מדידה?	כל שיעור מתחיל בחזרה המתבססת על שלושה שלבים : זיהוי שיום וכתובת ההגאים הנרכשים	לא בצורה מובנית בתכנית עם סרגלי מדידה. באמצעות ההכתבה המורה בודקת הן את יכולת תרגום הצלילים הנרכשים לסמלים הגרפיים המתאימים ואין את יכול האנליזה והסינטיזה החזותיים והשמיעתיים.	בלומדת המחשב ישנה אפשרות לעקוב אחר תפקודו של התלמיד והתקדמותו.	כלל לא קיימים.
.8	מהם דרישות הבסיס-פונקציות ומיומנויות קוגניטיביות בסיסיות לרכישת קריאה על פי השיטה?	אין דרישות כתנאי מקדים לקראת הלמידה. השיטה מאוד מתאימה לתלמידים שנכשלו בשיטות אחרות או לתלמידים עם קשיים בולטים בתחום הפונולוגי.	מודעות פונולוגית תקינה. כבר בתחילת הרכישה התלמיד אמור לשלוט בצליל פותח צליל סוגר, לעשות אנליזה וסינטיזה שמיעתיים.	התכנית תהווה קושי לילדים בעלי קושי בזיכרון חזותי תבניתי. ללא יכולת לזכור את המילים הגלובליות לא ניתן להשתמש בתכנית לפחות לא בשלב הראשון של הקניית העיצורים בקמץ ופתח.	ידע עולם, חשיפה לספרים??
.9	מראה מקום: ביבליוגרפיה	Mildred A. Mc. Ginnis', Aphasie Children	דגנית שניר :	מטח : ישנו מדריך בעיקר ללומדת המחשב	שיטת החוויה הלשונית-

