

מדינת ישראל
משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית
אגף שפות
הפיקוח על הוראת העברית

המינהל הפדגוגי
אגף לחינוך יסודי
המחלקה למיומנויות יסוד

תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א'-ב'

יעדים ועקרונות לתכנון דרכי הוראה, למידה, הערכה

תשע"ד

חברי וועדת התוכנית

מינהל פדגוגי
יהודית קדש, מנהלת אגף א' לחינוך יסודי
אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

מזכירות פדגוגית
ד"ר רמה מנור, מפמ"ר עברית
דליה הלוי, מפקחת עברית

מינהל החמ"ד
יעל נדלר, מפקחת על תחום העברית בחמ"ד

ריכוז תהליך כתיבת התוכנית

אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

ייעוץ אקדמי

ד"ר עמליה בראון, אוניברסיטת תל אביב

קראו והעירו על כל הפרקים בתוכנית

מינהל פדגוגי
אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
אילנה מסט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
גילה קרול, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
לימור לויט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

מזכירות פדגוגית
ד"ר רמה מנור, מפמ"ר עברית
דליה הלוי, מפקחת עברית

צוותי הכתיבה במינהל הפדגוגי

א. הפרק 'הוראת יסודות הקריאה והכתיבה'
אילנה מסט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
סיגל שאקי, מנחה ארצית בממ"ד במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
גילה קרול, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
לימור לויט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

ב. הפרק 'קידום הבנת הנקרא'
אילנה מסט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

ג. הפרק 'קידום תהליכי כתיבה'
גילה קרול, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
לימור לויט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

ד. הפרק 'קידום השיח הדבור'
אירית כהן, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
שלי וייסמן, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

- ה. הפרק 'קריאה להנאה'
אודיה מל, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
שולי גולן, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
- ו. הפרק 'קידום ידע מטה לשוני'
אילנה מסט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
גילה קרול, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
- ז. הפרק 'הרחבת אוצר מילים'
אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי
- צוותי הכתיבה במזכירות הפדגוגית
- ח. הפרק 'הוראת יצירות ספרות'
דליה הלוי, מפקחת עברית
סיגל חסון, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
ענת רויטר, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
- ט. הפרק 'הוראה של טקסטים מקראיים בכיתות ב'
דליה הלוי, מפקחת עברית
יאירה אסרף דרומי, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
אורית רוזנמן, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
- צוותי הכתיבה במינהל הפדגוגי
- י. הפרק 'הכלה בתהליכי הוראה'
מוריה טלמור, מדריכה ארצית לטיפול בפרט באגף א' לחינוך יסודי
- יא. הפרק 'הפרק "היבטים ייחודיים לחטיבה הצעירה'
מלכה וידיסלבסקי, מפקחת ארצית על החטיבות הצעירות באגף א' לחינוך יסודי
- מינהל החמ"ד
- יב. הפרק 'היבטים ייחודיים לחמ"ד'
יעל נדלר, מפקחת על תחום העברית (חינוך לשוני) בחמ"ד

תוכן עניינים

5.....	פתח דבר
8.....	הוראת יסודות הקריאה והכתיבה
18.....	קידום הבנת הנקרא
24.....	קידום תהליכי כתיבה
31.....	קידום השיח הדבור
37.....	קידום קריאה להנאה
42.....	הרחבת אוצר מילים
47.....	קידום ידע מטא-לשוני
50.....	הוראת יצירות ספרות
56.....	הוראה של טקסטים מקראיים בכיתות ב'
61.....	הכלה בתהליכי הוראה
<u>6665</u>	היבטים ייחודיים לחטיבה הצעירה
<u>7170</u>	היבטים ייחודיים לחמ"ד

פתח דבר

המעבר מגן הילדים לכיתה א' מלווה בהתרגשות רבה של הילדים ושל ההורים. הציפיות הן שהילדים ישתלבו במסגרת החדשה, ילמדו, יתפתחו, ויחוו תחושות של הצלחה, של השתייכות ושל מימוש עצמי, בעצם טיפוח הסקרנות האישית ללמידה והתשוקה לידע. התכנית שלהלן מביאה בחשבון מאפיינים ייחודיים לתלמידים הצעירים, ומכירה ברצף ההתפתחותי המתקיים בכיתות א'-ב', כאשר תלמידים מתקדמים ממצב של קוראים וכותבים בלתי מיומנים אל מצב של קוראים וכותבים מיומנים הרבה יותר.

מטרת תכנית ההוראה בכיתות א'-ב' היא לסייע למורים לפתח בקרב תלמידיהם כשירות לשונית נאותה לצרכים שונים: לימודיים וחברתיים. רכישת הידע על אודות השפה הכתובה הכרחית לביסוס כשירויות הקשורות לקריאה להנאה, לטיפול כשירויות הקשורות להבנה ולהפקה של טקסטים דבורים וכתובים בסוגות שונות, וללימוד דפוסי השיח והמבנים הלשוניים של השפה. קידום השימוש המושכל בכשירויות אלה משמעו יצירת נגישות אל הטקסטים הדבורים והכתובים בתחומי הדעת הנלמדים ולשם תפקוד חברתי.

בשיעורי עברית בכיתות א'-ב' התלמידים רוכשים מיומנויות יסוד בארבעת אופני השיח: קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור, וכן ידע לשוני בסיסי אשר תומך בקידום מיומנויות אלה. התכנית המוצעת כוללת דגשים שונים להוראת שפת אם עברית בכיתות א'-ב, והם מתייחסים, לתהליכי הוראה-למידה-הערכה נוסף על ספרי הלימוד וחומרי הלמידה שנבחרו בכל כיתה וכיתה.

לפניכם הצעות ליצירת סביבה לימודית המאפשרת התנסות פעילה בשפה הדבורה והכתובה כחלק משגרת החיים בכיתה ומחוצה לה; הצעות מכאונות לפיתוח הכשירויות הנדרשות, המדגישות היבטים המקדמים למידה משמעותית וחוייתית תוך שמירה על המרחב האישי ותוך התייחסות לשונות בכיתה; הצעות המותאמות לעולם התוכן של הילדים ולדרכי הלמידה שלהם במטרה ליצור המשכיות בין תהליכי הלמידה בגן לתהליכי הלמידה בבית הספר; הצעות המפרטות הזדמנויות למידה תוך התמקדות בפעולות ההוראה של המורים בשיעורי עברית, ותוך ציון מפורש של התנסויות התלמידים הנחוצות ללמידה יעילה ומשמעותית המכוונת להישגים הנדרשים עד סוף כיתה ב'.

ההצעות בתכנית מכוונות ליצירת אווירה מוגנת ובטוחה, ברוח דברי הרמב"ם: **"לא יהיה התלמיד בוש מחבריו שלמדו מפעם ראשונה או שנייה והוא לא למד אלא אחר כמה פעמים: שאם נתבייש מדבר זה, נמצא נכנס ויוצא לבית המדרש והוא אינו למד כלום"** (משנה תורה, הלכות תלמוד תורה, פרק ד, הלכה ה).

ההורים שותפים חשובים ומרכזיים בתהליכי הלמידה של התלמידים הצעירים בכיתות א'-ב'. חשוב לגייסם לתהליכי למידה חוייתיים ומשמעותיים עבור ילדיהם, על כן בכל אחד מן הפרקים מוצע מגוון פעולות לשיתוף ההורים ביחס להיבטים הנדונים באותו פרק. זאת ועוד, התכנית מפרטת גם הצעות לשילוב מיומנויות התקשוב בהקשרים שניתן להסתייע בהן לקידום מטרות השפה.

חשוב לציין, התכנית מאורגנת פרקים-פרקים, ובכל פרק מוצגות מטרות נפרדת להוראה, עם

זאת יש ליצור זיקות ברורות בין הכשירויות הלשוניות השונות וסוגי הידע השונים המוצגים בפרקים לכלל מארג שלם כדי להביא את הילדים לשליטה מרבית בשפה העברית ולשימוש מושכל בה ככל האפשר.

בתכנית מוצעים מודלים יישומיים המביאים בחשבון את רב-הממדיות שבתהליך ההוראה בשכבות גיל אלה הן מבחינת גיל הלומדים הן מבחינת הידע האחר שלהם והמשתנה. חשוב שהמורים יבחרו בהצעות המתאימות לתלמידי כיתתם לאור שיקול דעת פדגוגי רחב ולאור הבנה מקצועית של התהליכים הדידקטיים לטיפול הכשירות הלשונית בכיתות היסוד. לפניכם חוברת בגרסה ראשונה, אנו מזמינים אתכם, מורים יקרים, להיות שותפים ולכתוב הערות, תובנות, מחשבות נוספות ורעיונות לאור ההוראה בכיתה. הצעות מתאימות תתקבלנה בעת עיבודה הסופי של התכנית בגרסתה סופית.

להלן המטרות בתכנית ההוראה להטמעת יעדי תחום עברית (חינוך לשוני) כיתות א'-ב'

1. הוראת יסודות הקריאה והכתיבה
2. קידום הבנת הנקרא
3. קידום תהליכי כתיבה
4. קידום השיח הדבור
5. קידום קריאה להנאה
6. קידום ידע מטה-לשוני
7. הרחבת אוצר מילים
8. הוראה של יצירות ספרות
9. הוראת של טקסטים מקראיים בכיתות ב
10. היבטים ייחודיים לחטיבות צעירות
11. היבטים ייחודיים לחמ"ד
12. הכלה בתהליכי הוראה בכיתות א-ב

בברכת עבודה מרתקת ופורייה,

המזכירות הפדגוגית

ד"ר רמה מנור, מפמ"רית עברית
דליה הלוי, מפקחת עברית

המינהל הפדגוגי

יהודית קדש, מנהלת אגף א' לחינוך יסודי
אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות

לפרטים נוספים להלן רשימת מדריכות מחוזיות בממלכתו ובממ"ד

054-4904683	מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ shulygolan@walla.co.il	מחוז דרום שולי גולן
050-6280331	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד yaffaelouz@gmail.com	יפה אילוז
050-6283556	מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ ilanamast@bezeqint.net	מחוז חיפה אילנה מסט
050-2060764	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד nuritnaim9@gmail.com	נורית נעים
050-6289253 050-6289018	אירית כהן מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ lrit_c4@walla.com	מחוז ירושלים אירית כהן
050-6289018	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד yafa_chen@walla.com	יפה חן
050-6283533	מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ Shelly2004@walla.co.il	מחוז מנח"י שלי וייסמן
050-6280368	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד oritros@gmail.com	אורית רוזנמן
050-6289243	מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ mkroll@nonstop.net.il	מחוז מרכז גילה קרול
050-6280316	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד shakifm@netvision.net.il	סיגל שאקי
0538321129	מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ sharongaled@gmail.com	מחוז צפון שרון גלעד
050-6280306	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד frat.amitzur@gmail.com	אפרת עמיצור
050-6288931	מנחה מחוזית לחינוך לשוני במ"מ odeyamehl@gmail.com	מחוז ת"א אודיה מל
050-6288905	מנחה מחוזית לחינוך לשוני בממ"ד spl111@bezeqint.net	אלישבע פרידמן

הוראת יסודות הקריאה והכתיבה

רכישת הקריאה והכתיבה משמעותה רכישת ידע על שני ההיבטים של השפה הכתובה, האחד ידע על הדרך שבה **מערכת הכתב** מייצגת את מערכת הדיבור, והשני ידע על הדרך שבה **מערכת השיח הכתוב** משמשת את הקוראים והכותבים לתקשורת, ללמידה ועוד. הידע על אודות מערכת הכתב מאפשר לדוברי השפה לפענח מילים כתובות ולכתוב אותן, והידע על אודות מערכת השיח הכתוב מאפשר לדוברי השפה להבין טקסטים כתובים מסוגים שונים, דהיינו להבין את הנקרא, ולהביע את עצמם בכתב למטרות שונות. פרק זה עוסק ברכישת הקריאה והכתיבה בהיבט של **מערכת הכתב** והוא מתאר את רכישת היכולות לפענח מילים ולאייט מילים בכיתות א'-ב'. הפרקים הבאים יעסקו **במערכת השיח הכתוב** – בקידום הבנת הנקרא ובקידום תהליכי כתיבה.

מאפייני מערכת הכתב בעברית

מערכת הכתב העברית היא מערכת אלפביתית, ובה גרפמות¹ (אותיות וסימני ניקוד) מייצגות פונמות² (עיצורים ותנועות). מערכת זאת היא בעלת שתי גרסאות: מערכת כתב מנוקדת ומערכת כתב בלתי מנוקדת. **במערכת הכתב המנוקדת** המידע הפונולוגי מיוצג במילה כמעט במלואו: העיצורים מיוצגים על ידי אותיות הא"ב כולן והתנועות על ידי אותיות אהו"י (אימות הקריאה) וסימני ניקוד. המערכת המנוקדת נחשבת שקופה מכיוון שהמילה המנוקדת מייצגת (לרוב) צורה פונולוגית אחת ואפשר לדעת בבירור כיצד לקרוא כל מילה. **במערכת הכתב הלא מנוקדת** התנועות מיוצגות על ידי אותיות אהו"י בלבד, והייצוג שלהן הוא חלקי ועמום. המערכת נחשבת עמומה מכיוון שלא בהכרח ניתן לדעת כיצד לקרוא את המילה הלא מנוקדת (בפרט אם זו מילה שהקורא פוגש לראשונה), וכן אותו רצף אותיות יכול לייצג מספר מילים. פענוח מדויק של הטקסט הלא מנוקד מחייב הישענות על המורפולוגיה ועל ההקשר התחבירי והסמנטי. עוד מאפיין בולט במערכת האלפבית העברית הוא קיומן של **אותיות הומופוניות** רבות (אותיות בעלות צליל זהה, כמו ש', ס). תכונה זו חשובה בעיקר בפן של הפקת הכתיב הנכון של המילה.

הבנת העיקרון האלפביתי

תנאי הכרחי לרכישת הקריאה והכתיבה הוא הבנת העיקרון האלפביתי – ההבנה שסימני הכתב מייצגים פונמות. נלווית לכך ההבנה שסימני הכתב מתחברים אלה לאלה כאבני הבניין של המילים הכתובות. הבנת העיקרון האלפביתי נדרשת הן לשם תהליך הקריאה שבו הקורא ממיר יחידות גרפמיות ליחידות פונולוגיות ומצרפן לכדי מילה הנושאת משמעות, והן לשם תהליך הכתיבה שבו הכותב ממיר יחידות פונולוגיות ליחידות גרפמיות. הבנת העיקרון האלפביתי מתבססת על שתי יכולות מרכזיות: מודעות פונולוגית וידע של שמות האותיות.

¹ גרפמות – סימני כתב המייצגים את הדיבור. הגרפמות במערכת הכתב העברית הן אותיות, סימני ניקוד וסימני פיסוק.

² פונמה – היחידה הפונולוגית הקטנה ביותר בדיבור המבחינה בין מילים. למשל, העיצורים $d-t$ במילים **טוב** ו**דב** (בהתאמה), או התנועות $o-u$ במילים **תור** ו**טור** (בהתאמה).

מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית מתייחסת למודעות הדוברים אל המבנה הצלילי הפנימי של המילים הדבורות. מודעות פונולוגית באה לידי ביטוי בדרכים שונות, כגון ביכולת לזהות מילה המתחילה בצליל מסוים מתוך מילים נתונות, ביכולת לבודד צליל פותח ממילה נתונה, ביכולת להשוות את הצלילים הפותחים של שתי מילים, ביכולת למזג צלילים למילה או לפרק מילה לצליליה וכדומה.

כבר בגיל צעיר ילדים מודעים למבנה ההברתי של המילה ומחלקים מילים על פי ההברות שלהן. ואולם הבנת העיקרון האלפביתי מחייבת מודעות ליחידות פונולוגיות קטנות יותר. למשל, כדי להבין שהמילים **בן** ו**בת** מתחילות באותה האות **ב** יש להבין ששתיהן פותחות באותה הפונמה *b*. בהמשך יש לקשור בין יחידות גרפמיות (למשל *ב*) ליחידות פונולוגיות (*ge*). ידע זה דורש רגישות למבנה הצלילי של המילה.

רגישות למבנה הצלילי של המילה מתחילה להתפתח בגיל הגן, והיא זו המאפשרת את רכישת הקריאה והכתיבה המתרחשת במהלך כיתה א'. בו-בזמן, עם התפתחות הקריאה והכתיבה, משתכללות יכולות המודעות הפונולוגית, ובפרט המודעות לרכיבים הפונמיים המרכיבים את המילה. תכניות קריאה המחזקות גם את המודעות הפונולוגית מספקות את המענה הדרוש לילדים להצלחה בקריאה ובכתיבה.

ידע של שמות האותיות

ידיעת שמות האותיות מנבאת את הישגי התלמידים בקריאת מילים וכתבתן. ילדים המזהים בלא מאמץ אותיות בשמותיהן יצליחו בקלות ללמוד לקשור אליהן צלילים. בעברית שמות האותיות מכילים את צליליהן של מרבית האותיות והדבר מסייע ללמוד את הצלילים שהאותיות מייצגות. רוב הילדים העולים לכיתה א' מגיעים מגן הילדים כשהם כבר יודעים לשיים חלק ניכר מן האותיות ואף יודעים את הקשר בין צורת האות לצליל שהיא מייצגת.

רכישת הקריאה

קריאה באמצעות פענוח פונולוגי

ראשית הקריאה של קוראים צעירים מתרחשת במערכת המנוקדת. כאשר הקורא צובר מספיק ידע על האותיות וסימני הניקוד מתאפשרת קריאה באמצעות תהליך של פענוח פונולוגי. בתהליך זה ממירים הקוראים את היחידות הגרפמיות – צירופי האותיות וסימני הניקוד (למשל, *ig*) – אל היחידות הפונולוגיות – צירופי עיצור ותנועה או עיצורים (*go*), ומצרפים יחידות אלו ליצירה של מילה בעלת משמעות. תלמידים בראשית הקריאה פוגשים מילים רבות המוכרות להן בצורתן הדבורה אך לא בצורתן הכתובה, והמערכת המנוקדת מספקת את האפשרות לפענוח מדויק של מילים אלה. הקוראים הצעירים נשענים באופן מלא על סימני הניקוד, ובכך מתבססת למידתם על הקשר הגרפו-פונמי הכרוך בפענוח המילים.

מקריאה מפענחת לקריאה שוטפת

מיומנות הפענוח הפונולוגית נרכשת בדרך של הוראה מפורשת; היא הכרחית לתחילתה של הקריאה, אך אינה נמשכת לאורך זמן. תפקידה העיקרי הוא לשמש גשר אל הזיהוי האורתוגרפי, כלומר אל זיהוי המילה בשלמותה. זיהוי אורתוגרפי עומד בבסיס הקריאה השוטפת – קריאה שהיא מהירה, מדויקת, אוטומטית ונטולת מאמץ, כך שהקשב מופנה כולו להבנת הטקסט.

הפענוח הפונולוגי פועל כאמצעי ללימוד עצמי. ככל שהקורא מיומן יותר בפענוח הפונולוגי, וככל שהוא מתנסה בפענוח מוצלח שבו מתרחש זיהוי מדויק של המילה, כך הוא יכול להפנות משאבים למילה השלמה. בדרך זו הוא מבסס את הידע על המבנה האורתוגרפי הספציפי של המילה. למשל, פענוח מוצלח ורב-פעמי של המילה *חָרְגוּל* יבסס את זיהוייה

כמילה שלמה. נוסף על הידע על מילים ספציפיות, הקורא רוכש ידע על המבנה המורפואורטוגרפי של מילים בעברית. למשל מפגש עם מילים שונות בעלות אותו המשקל – **התעמלות, התרגשות, התלהבות** – יבסס את הידע על המבנה המורפולוגי של המילים האלה, וכאשר בפעם הראשונה הקורא יפגוש בכתב מילה חדשה במשקל זה, למשל, **התפעלות**, הוא יוכל לפענחה על בסיס ידע זה.

מכאן שהמעבר לקריאה שוטפת אינו מתרחש רק בזכות פענוח פונולוגי מיומן, אלא גם בזכות התפתחותו של ידע מורפולוגי המתייחס להכרת מבנה המילים האופייני לשפה. ידע זה הוא קריטי שכן בשפה העברית כל הפעלים, שמות העצם ותארים רבים בנויים ממיזוג של צורן השורש עם צורן התבנית. השורש מכיל שלושה או ארבעה עיצורים הנושאים את משמעות המילה, והתבנית כוללת תנועות ולעיתים גם תחיליות או סופיות שהן חלק בלתי נפרד מהתבנית. השתרגות שורש בתבנית יוצרת ערכים מילוניים שונים; לדוגמה: הליכה, תהלוכה, מהלך והילוך.

נטייה של המילים נעשית דרך הצטרפות של מוספיות נטייה – תחיליות או סופיות – המטות את המילים בממדים של מספר, מין, גוף וזמן, וכן בממד השייכות; למשל: הלכתי, **מתלבים, אלמד, ילדיו**.

בראשית כיתה ב' תלמידים כבר מצליחים לפענח באופן מדויק ומהיר מילים רבות כיחידה שלמה. במהלך כיתה ב' הם קוראים את הטקסט המנוקד ותוך כדי כך מבססים את הידע האורתוגרפי. ידע זה מאפשר את צמצום ההישענות על המערכת המנוקדת, כך שבהקשרים מסוימים הם משתמשים בידע מורפולוגי ובהקשר תחבירי ותוכני על חשבון ההישענות על הניקוד. צמיחת הידע המורפואורטוגרפי מאפשרת לתלמידים כבר בכיתה ב' התמודדות עם סביבות אורייניות המכילות כתב לא מנוקד, כגון הסביבות המקוונות.

רכישת הידע על הכתיב

בשלב המוקדמים של הלמידה עיקר ההוראה בכיתה א' מתמקד בתהליכי הקריאה, ואולם להתנסויות בכתיבה יש חשיבות רבה בתהליך רכישת הידע של התלמידים על מערכת הכתב. פעולת הכתיבה הופכת את הקשר המופשט בין צליל לאות למוחשי יותר בעבור התלמידים ומחזקת את הקשר הזה, שכן בכתיבתם הם יוצרים על גבי הדף סימן גרפי ממשי המייצג את הצליל הדבור. לפיכך חשוב שהתנסויות בכתיבה תהיינה חלק בלתי נפרד מלימוד הקריאה.

עם ראשית הלמידה הרשמית של מערכת הכתב בכיתה א', ועל בסיס הידע הקודם שרכשו בגן ובבית, רוב התלמידים כותבים בכתיבה פונטית חלקית. זוהי כתיבה שבה הם מייצגים את מרבית העיצורים, אך לרוב מחסירים אותיות המייצגות את התנועות (אותיות אהו"י). בכתיבתם מסתמכים התלמידים הצעירים על המבנה הפונולוגי של המילה, "כותבים כמו שהם שומעים". עם התקדמות הלמידה על מערכת כתב, התלמידים עוברים לכתוב בכתיבה פונטית מלאה, ובה הם כבר מסוגלים לייצג את כל העיצורים והתנועות, אך לא בהכרח על פי כללי הכתיב המוסכם, דהיינו שלא על פי כללי הכתיבה האורתוגרפית. בשלבי הכתיבה הפונטית, החלקית או המלאה, התלמידים כאמור אינם שולטים באופן מלא במוסכמות הכתב, ולפיכך את האופן שבו הם מייצגים את השפה אין לראות כשגיאות כתיב אלא כנקודת מוצא להמשך תהליכי ההוראה והלמידה. התופעות הנפוצות בראשית כתיבתם של התלמידים הן:

- סגמנטציה – הפרדה לא נכונה של יחידות בתוך המילה, הפרדת אותיות מש"ה וכל"ב והצמדת מילים.

- ייצוג עיצורים – השמטה או הוספה של אותיות המייצגות עיצורים במילה, והחלפה בין אותיות במילה. תופעות אלה נפוצות בעיקר בכתיבה פונטית חלקית.
- ייצוג תנועות – השמטה של תנועות אהו"י שהופעתן במילה היא הכרחית, הוספה מיותרת או החלפה בין תנועות אהו"י.
- החלפות הומופוניות – החלפה של אותיות הנשמעות זהה, אך נכתבות שונה (ט'-ת' א'-ה'-ע'). החלפות הומופוניות יכולות להופיע באותיות השורש או בסיס המילה, לדוגמה: שגיאות באותיות השורש כמו "כוטבת" במקום "כותבת"; "ממטק" במקום "ממתק"; בצורני הנטייה והגזירה כגון "פרעתי" במקום "הפרעתי", "כותבט" במקום "כותבת", ובחלק מצורני הצירוף לדוגמה "אילד" במקום "הילד". החלפות הומופוניות יכולות להופיע גם בייצוג התנועה a בסוף מילה – החלפות בין ה' א' ו-ע' ("יצה" במקום "יצא" או "שמלא" במקום "שמלה").
- החלפות פונטיות – החלפות בין צלילים הנשמעים דומה בהקשרים מסוימים, למשל "הפטחתי" במקום "הבטחתי".

הכתיבה האורתוגרפית על פי כללי הכתיב המוסכם, מתפתחת בהדרגתיות לאורך שנות בית הספר היסודי. בסוף כיתה א' ובמהלך כיתה ב' התלמידים כבר מצליחים לכתוב בכתיבה אורתוגרפית חלק ניכר מן המילים שלמדו, כלומר הם כותבים את המילה כיחידה שלמה וכותבתם הופכת תקשורתית ומובנת יותר, אך הם עדיין אינם שולטים שליטה מלאה במוסכמות הכתב.

בכיתות א'-ב', מבין תופעות הכתיב שאינו מוסכם, הראשונות להיעלם הן סגמנטציה ושינויים בייצוג העיצורים והתנועות. הכתיבה על פי מוסכמות הכתב מתקדמת במידה ניכרת בקרב מרבית התלמידים עד אמצע כיתה ב'. החלפות הפונטיות מצטמצמות גם הן הצטמצמות ניכרת, אך החלפות הומופוניות פוחתות בתהליך הדרגתי וממושך יותר. החלפות הומופוניות בצורני הגזירה, הנטייה והצירוף פוחתות באופן ניכר עד סוף כיתה ב', והראשונות להיעלם הן אותיות המשמשות בתפקידים מורפולוגיים רבים כמו ו' החיבור או האות ת' המופיעה בצורות נטייה שונות וכתחילית וסופית של משקלים רבים. לעומת זאת החלפות הומופוניות בשורשי המילים עדיין נפוצות, ושכיחותן הולכת וקטנה עם התפתחות הידע המורפואורתוגרפי של התלמידים על המילים, התפתחות המתרחשת לאורך שנות בית הספר היסודי. על המורים להיות מודעים לכך שתהליך רכישת הכתיב אינו ליניארי ואחיד בקרב כל התלמידים.

המלצות לדרכי הוראת הקריאה

בחירת חומרי למידה

- בחירת חומרי הלמידה להוראת הקריאה בכיתה א' וכן לביסוסה בכיתה ב' תיעשה מתוך רשימות ספרי הלימוד שאושרו על ידי האגף לאישור ספרי לימוד והמתפרסמות מדי שנה בשנה בחוזר מנכ"ל.
- בכיתה א' חומרי הלמידה ללימוד הקריאה (שיטות הקריאה) מייצגים את גישת הקריאה המדגישה את לימוד הקשר הגרפוא-פונמי. למעשה אין הבדל בין ספרי הלימוד השונים ביחס לגישת הקריאה, אך יש הבדלים בדרכי ההוראה להשגת המטרה, כגון סדר הוראת הצירופים, היקף התרגול של רכיבי ההוראה הנדרשים, העקרונות הלוגיים המארגנים את חוברות הלימוד, תכני הטקסטים, העיצוב הגרפי וכדומה. לפיכך חשוב כי צוותי המורים המלמדים בכיתות א'-ב' ורכזי העברית בבית הספר יסקרו את החומרים המוצעים ויפעילו שיקולי דעת בבחירתם.

יצירת רצף בין הגן לכיתה א'

כבר בגן הילדים נרכשת בקרב הילדים התשתית לקראת קריאה וכתובה באמצעות יישומה של תכנית הלימודים לגן הילדים בהוצאת משרד החינוך (תשס"ו). תכנית זאת מתמקדת בפיתוח רכיבי האוריינות המוקדמת ומגדירה את ההישגים המצופים מגיל 3 שנים עד 6 שנים. רכיבי האוריינות המעורבים ותומכים בתהליך רכישת הקריאה הם:

- מימוניות אלפא-ביתיות (מודעות פונולוגית, ידע אותיות, והתנסויות ראשוניות בקריאה ובכתיבה)
 - כשירות לשונית (מילון, תחביר, מורפולוגיה ופרגמטיקה)
- חשוב לבסס את לימוד הקריאה והכתיבה בכיתה א' על הידע שרכשו התלמידים על אודות השפה הכתובה בגן הילדים באופן היוצר רצף של הוראה – למידה בין הגן לכיתה א'. לפיכך מומלץ שמורי כיתה א' יכירו את רכיבי האוריינות שהתמקדו בהם בגן ואת היעדים המצופים המוגדרים בעבור ילדים בגילים 5–6 שנים. הכרתם של אלה עשויה לסייע למורים בזיהוי הידע המוקדם של התלמידים כבר בראשית כיתה א' כבסיס לתכנון תכנית ההוראה ולמתן מענה דיפרנציאלי לתלמידים. יש להיעזר בשתי משימות הראשונות של מבדק הקריאה לכיתה א'.

הוראת תהליכי פענוח ושטף קריאה

- **קיום הוראה מפורשת של הצירופים הנלמדים** – בהוראת כל צירוף וצירוף חשוב להציג כל אחד מרכיבי הצירוף: שם האות וצלילה (צליל העיצור) וצליל התנועה. חשוב להתקדם ברצף הוראת הצירופים בשיטתיות ובהדרגתיות בהתאם לתהליכי הלמידה של התלמידים ולשונות בידע שלהם (ראו להלן בסעיפים "מתן מענה לתלמידים מימונים מאוד" ו"לתלמידים מימונים פחות").
 - **התנסויות חוזרות במודעות פונולוגית תוך כדי לימוד הקריאה והכתיבה** – הן ברמת הצירוף והן ברמת הפונמה העיצורית, ונרחיב:
 - ברמת הצירוף ניתן לתרגל זיהוי של צירופים, לדוגמה: "איזו מבין המילים מתחילה בצירוף *sho* (שו)?" (אפשר להשמיע או להציג תמונות של עצמים); בידוד של צירופים – "באיזה צירוף מתחילה המילה שמש?"; השמטה של צירופים: "אמור שמש ללא *she* (ש)" החלפה של צירופים: "איזו מילה נקבל אם נחליף את הצליל (די) *di* במילה דירה בצירוף *ci* (סי)?"
 - ברמת הפונמה העיצורית ניתן לתרגל זיהוי של פונמה, לדוגמה: "איזו מבין המילים... (ניתן להשמיע או להציג תמונות של עצמים) מתחילה בצליל *de* (ד)?"; בידוד של פונמה – "איזה צליל שומעים בסוף המילה שולחן?"; החלפה של פונמה במקומות שונים במילה: "איזו מילה נקבל אם נחליף במילה ספר את הצליל *r* (ך) בצליל / (ל)?" "איזו מילה נקבל אם נחליף במילה *mita* את הצליל *m* (מ) בצליל *k* (כ)?"
 - חשוב לשלב בתרגול המודעות הפונולוגית הבחנה בין כל התנועות, תוך שימוש באוצר מילים המוכר לתלמידים למשל: שמות תלמידי הכיתה.
 - חשוב לתרגל חלוקה של המילה ליחידות תת-הברתיות, למשל: משקפת – *mi-sh-ke-fe-t*
 - התרגול באמצעות עזרים שונים משמש תמיכה מוחשית לצלילים המופשטים. ניתן לבקש מן התלמידים לייצג את צלילי מילה שהושמעה באמצעות אצבעות, קוביות, כרטיסי אותיות, וכרטיסי תנועות או כרטיסי צירופים.
- **בד בבד עם הוראת הצירופים חשוב לעודד ולטפח את השימוש בשמות האותיות.** פעילויות שיום האותיות אינן צריכות להיות תלויות בסדר לימוד הצירופים המוכתב על פי

- חומרי הלמידה, שכן התלמידים חשופים כל העת לחומרים כתובים בסביבות האורייניות בבית הספר ומחוצה לו. ניתן לעשות זאת באופנים שונים, למשל:
 - הצבעה על כרטיסי אותיות באקראי ובקשה מן התלמידים לומר את שם האותיות.
 - החסרת אות מרצף אותיות המוצגות בכיתה ובקשה מן התלמידים לזהות את החסר.
 - משחקים המשלבים את שמות התלמידים – "ילדים ששםם מתחיל באות... יעמדו".
 - במהלך פעילויות הקריאה והכתיבה שאילת שאלות, כגון "באיזו אות נתחיל לכתוב את המילה...?"

- **הקצאת מסגרות זמן שבהן התלמידים קוראים בקריאה קולית ודמומה חומרי למידה המתאימים לקצב למידתם** ובכך מתנסים שוב ושוב בפענוח מילים כבסיס לקריאה שוטפת.
 - פעילויות המזמנות כתיבת מילים שמטרתן יישום הידע על קשרי צליל-אות ופיתוח המודעות לכתיב המילה, למשל:
 - כתיבת מילה שלמה באמצעות מיזוג של צירופים בודדים, השלמת צירופים חסרים במקומות שונים מילה, השלמת מילה במשפט וכדומה.
 - כתיבת מילים כחלק ממטלות של כתיבת טקסטים קצרים, כגון סיפורים.
 - **פיתוח המודעות והידע המורפולוגי** באמצעות פעילויות, למשל: זיהוי מוספיות במילים המייצגות מין ומספר (יחיד – רבים), זיהוי מוספיות היוצרות נטיות גופים, זיהוי תבניות של משקלים שונים (קטלן, מקטלת) וכדומה.

המלצות לדרכי הוראת הכתיב

- קידום התלמידים מן הכתיבה הפונטית אל הכתיבה האורתוגרפית ייעשה בהדרגה ועל בסיס הכרת רצף התפתחות הכתיב המתואר לעיל. חשוב לקיים תהליכי הוראה הבונים את הידע של התלמידים על חוקיות הכתיב והלשון בהתאם לרמת גילם, ובכך לבסס את יכולות הבקרה העצמית שלהם.
- בשלבים המוקדמים של רכישת הקריאה מומלץ לשים את הדגש על סגמנטציה נכונה, כלומר כתיבת המילים בנפרד זו מזו, ועל כתיבה המייצגת באופן מלא את העיצורים ואת התנועות באמצעות אותיות אהו".
- מומלץ להדגים תהליך של כתיבת מילה, לדוגמה: המורה אומר אני רוצה לכתוב את המילה "שמש", עם איזו אות אתחיל לכתוב את המילה? הצליל הבא שאני שומע הוא *m* איזו אות לכתוב? וכך הלאה. פעילות זאת יכולה להתרחש במליאה או בקבוצה קטנה. בהמשך ניתן להזמין גם את התלמידים להמליל את הבחירות שלהם בתהליך הכתיבה.
- מכיוון שתהליך הכתיבה בתחילתו מורכב ודורש משאבים רבים – פירוק המילה, שליפת האות המתאימה וכתיבתה – מומלץ שלא לבקש מהילדים כתיבה בניקוד, ההופכת את המטלה מורכבת עוד יותר. אפשר לתרגל את הניקוד בתהליך הכתיבה במשימות ספציפיות ומוגדרות, כמו בדוגמה לעיל.
- לפני הטיפול בהחלפות הומופוניות מומלץ לטפל בסגמנטציה נכונה, בייצוג העיצורים והתנועות וכן בהחלפות פונטיות, כגון כתיבת המילה "ספתא" במקום "סבתא".
- לפני הטיפול בהחלפות הומופוניות באותיות השורש מומלץ לטפל בהחלפות הומופוניות בצורני הנטייה והצירוף.
- יש להפעיל שיקולי דעת בהתייחס לטיפול בכתיבה שאינה על פי מוסכמות הכתיב המתבטאת בהחלפות הומופוניות באותיות השורש, למשל: טיפול בהחלפות הומופוניות המופיעות במילים השייכות למשפחת מילים נפוצה שהתלמידים נחשפו אליה.

- חשוב להיעזר בחוקי הלשון כתשתית לכתיב הנכון באמצעות הצגת התופעה הלשונית, שיומה, זיהויה על ידי התלמידים והתנסויות חוזרות שלהם ליישום השימוש בה. דוגמה ללימוד צורת הרבים ("ים" או "ות"):
 - מדגימים לתלמידים את החוקיות בעזרת מילים המופיעות בטקסט שקראו, או מילים שהמורה מציג. מזהים מה משותף למילים הן מבחינת המשמעות והן מבחינת חוקיות לשונית: סיומות **זכר רבים** הן -ים וסיומות **נקבה רבות** הן -ות (יש להשתמש במונחים הלשוניים כנדרש בהישג 8 בתכנית הלימודים).
 - מדגישים את העובדה כי בכתיבה, הסיומת מצטרפת למילה ואינה נכתבת בנפרד.
 - מבקשים מן התלמידים למצוא מתוך טקסטים המצויים בסביבה הלימודית, מחרוזת וכדומה, עוד מילים שבהן התופעה חלה.
 - מציעים לתלמידים להתנסות בכתיבת מילים משלהם.
 - בסופו של התהליך מנסחים את "החוק הלשוני" בלשון התלמידים, כולל דוגמות, ומציגים זאת במקום בולט בכיתה.
- חשוב לזמן לתלמידים התנסויות התומכות בזכירת הרצף האורתוגרפי – כתיבה של כל העיצורים והתנועות במילה. דוגמה:
 - בוחרים מילה שכיחה שהתלמידים מתקשים בכתיבתה ושהייצוג האורתוגרפי שלה אינו מייצג חוק לשוני, למשל המילה "עכשיו".
 - מציגים את המילה על הלוח, מבקשים מן התלמידים לומר אותה בקול, ולאייט אותה. בשלב הבא מבקשים לעצום עיניים, לנסות "לראות" אותה ולאייט שנית בעיניים עצומות. לאחר מכן מבקשים לפקוח עיניים ולבדוק אם אייתו נכון.
 - בהמשך מבקשים מן התלמידים להעתיק את המילה תוך שיום האותיות, כיסוי המילה ואז איותה בשנית מתוך הזיכרון.
 - בדרך דומה כדאי לעסוק בשורשים ובמשפחות מילים, באותיות בכל"ם ובעוד תופעות לשוניות המתאימות לגיל.
- יש לזכור כי התנסויות חד-פעמיות לזכירת הייצוג האורתוגרפי המדויק של מילים אינן מספיקות בעבור רוב התלמידים. על כן חשוב לחזור על התנסויות אלה כמה פעמים באמצעות משחקים ועוד אמצעים כדי לפתח את הידע האורתוגרפי על כתיב המילים.
- מומלץ ליצור פנקס מילים אישי – פנקס אל"ף-בי"ת שבו כותב התלמיד את המילים החדשות שלמד. רצוי לקיים פעילויות שונות המעודדות חזרה, עיון ושימוש בפנקס האישי.
- מומלץ לזמן סביבה לימודית תומכת שבה מוצגות אותיות, צירופים, מילים ותופעות לשוניות שונות באופן בולט כך שהתלמידים יוכלו להשתמש בייצוגים אלה כשהם נדרשים לכתוב.
- התנסות בכתיבה מדויקת של מילים (הכתבה) – לפעילות זאת חשוב לבחור מילים המייצגות את אחד העקרונות שנלמדו בכיתה, כמו האות א' הפותחת פעלים בגוף ראשון עתיד, מילים בעלות שורש משותף (משפחות מילים) וכדומה. לקראת התנסות זאת יש לערוך חזרות על המילים והחוקים לכתיבתן. ניתן להשתמש בכרטיסיות הברקה, להציע לתלמידים לכתוב כל מילה כמה פעמים, לאייט בקול רם וכדומה. אין לכרוך פעילות זאת בהערכה לשם קבלת ציון, שכן תהליך הלמידה לקראת כתיבה מדויקת תוך הבנת העיקרון הרלוונטי הוא החשוב.
- "הכתבה אישית" – מומלץ שכל תלמיד יבחר מילים שנתקל בהן, שהן חשובות בעבורו והוא מעוניין ללמוד לכתוב אותן באופן מוסכם. התלמיד ילמד את המילים הללו ויבקש

מחבר להכתיב לו אותן. את ההכתבה האישית התלמיד יעריך בעצמו ויבדוק האם כתב נכון.

- עיצוב האותיות – חשוב ללמד את התלמידים לעצב את האותיות על פי כיוון הכתיבה המקובל של כל אות, וזאת כדי שכתב ידם יהיה ברור וקריא.

שיתוף ההורים

מומלץ להציג בפני ההורים את תהליכי הוראת הקריאה והכתיבה של ילדיהם. ניתן להציג את הסביבה הלימודית, את הטקסטים שאותם קוראים הילדים, את המשימות השונות שאיתן הם מתמודדים, את הזדמנויות הכתיבה שיש ואת תוצרי הכתיבה של התלמידים. כדאי לתאר בפניהם את התהליך ההתפתחותי של רכישת הקריאה והכתיבה, להדגיש בפניהם את הרכיבים החשובים בתהליך זה, וכי לא רצוי שהם יתקנו לתלמידים מילים הכתובות בכתב לא מוסכם במשימות הבית אלא אם התלמיד יוזם זאת.

סביבה לימודית

הסביבה הלימודית תייצג את הנושאים הנלמדים בכיתה, את הטקסטים, את ספרי הקריאה, את האנציקלופדיות ואת ספרי המידע המאירים לגיל הצעיר. חשוב להציג את אוצר המילים הנלמד וכן את החומרים המרכיבים את מערכת הכתב: אותיות הדפוס ואותיות הכתב, וכן את חמש התנועות והצירופים הנלמדים. הייצוגים של מערכת הכתב כולה יהיו מוצגים בסביבת הכיתה כבר בראשית כיתה א' ולא בד בבד עם התקדמות קצב הלמידה. כך תלמידים החשופים לכלל אותיות האלף-בית והתנועות יוכלו ליצור היקשים ממה שכבר למדו ולהרכיב צירופים חדשים עוד בטרם ההקניה המפורשת שלהם בכיתה. הכנת סביבה מפעילה כגון אלו:

- כיסי אותיות שבהם תמונות המייצגות מילים המכילות את האותיות, כרטיסי מילים שהתלמידים כתבו וכדומה.
- זוגות של תמונות להתאמה המייצגות מילים המתחילות או מסתיימות באותו הצליל (גמל – גמד).
- תליית דקלום המתאים לנושא נלמד, ולצדו כרטיסיות של מילות הדקלום.
- אותיות ותנועות להרכבת מילים.
- משחקים מגוונים.

הערכה

לרשות המורים בכיתה א' עומדים שני אמצעים מרכזיים להערכת התקדמות רכישת הפענוח ושטף הקריאה:

- מבדקים המשולבים בתוך חומרי הלמידה ללימוד הקריאה – מבדקים אלה מעריכים את התקדמות התלמיד בתהליך רכישת הצירופים הנלמדים, בהתאם לשיטת הקריאה המיוצגת בחומר הלימוד. מבדקים אלה מספקים בדרך כלל מידע ביחס לרמת הדיוק בלבד ולא ביחס לרמת קצב או מהירות הקריאה המשמשים עוד מדד לשליטה במיומנויות.
- משימות מתוך מבדק הקריאה והכתיבה לכיתות א' – הערכת התלמידים באמצעות כלי מובנה זה מספקת למורים מידע על פי אמות מידה המצופות מתלמידים ברמת כיתה א' הן ברמת הדיוק והן ברמת מהירות הקריאה. אמות המידה נקבעו בתהליך מחקרי שנילווה לפיתוח הכלי, ולפיכך מאפשרות למורים להשוות את תפקודו של כל תלמיד ביחס לאוכלוסייה כוללת של תלמידים בכיתה א'.

הערכת התפתחות הכתיב תיעשה באמצעות איסוף תקופתי של תוצרי כתיבה וניתוח הכתיב של התלמידים כמו שמתואר בפרק זה במדריך למורה של מבדק הקריאה והכתיבה לכיתה א' וכן במחוני מבחני המיצ"ב לכיתה ב'.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

בחלק זה מוצע מגוון דרכי הוראה וחומרי הוראה כמענה לשונות. דרכי ההוראה המוצעים מבוססים על הכרה ברצף התפתחותי שיש בכיתות א'–ב' ובו תלמידים מתחילים כקוראים וכותבים בלתי מיומנים ובהמשך מתפתחים והופכים לקוראים ולכותבים מיומנים יותר. חשוב שחומרי ההוראה ומסגרות הלמידה בכיתות אלה ישתנו באופן דינמי בהתאם להתקדמות התלמידים ולשינויים במסוגלות שלהם, בהתאם לעניין הלומדים ובהתאם למטרות ההוראה. מומלץ ליצור מסגרות למידה שבהן מתאפשרות הן סגירה וצמצום פערים והן למידה בשיתוף עמיתים מיומנים יותר. יש להימנע מהפיכת מסגרות הלמידה לגורם המתייג תלמידים. דרכי ההוראה המוצעות להלן משקפות את מטרות ההוראה ואינן מגדירות את מסגרות הלמידה.

- תלמידים אשר בראשית כיתה א' זוהו כבעלי מודעות פונולוגית נמוכה מן המצופה וביטאו ידע חסר על שמות האותיות, זקוקים לתרגול מיוחד במהלך החודש הראשון. עוד בטרם הלימוד השיטתי של הצירופים וכהכנה ללמידתם, תלמידים אלה זקוקים לתרגול שיכלול דגש על מודעות פונולוגית ועל שיום אותיות וצליליהן ב. מומלץ לתרגל זאת באמצעות משחקים שונים.
- חשוב לעקוב אחר התקדמותם של תלמידים אלה הן באמצעות העברה חוזרת של המשימות הראשונות במבדק הקריאה והן באמצעות כלים אחרים הנמצאים ברשות המורה.
- הקושי המרכזי בלימוד הצירופים הוא הקושי בלימוד התנועות המצטרפות אל האותיות. לתלמידים המתקשים בכך יש לזמן חשיפה חוזרת לתנועות שהם אינם שולטים בה. את החשיפה חוזרת הזו אפשר ליישם באמצעות תומכי זיכרון מסוגים שונים, ובאמצעות חשיפה לצירופים, וכן דרך פעילויות חוזרות של פירוק והרכבת מילים.
- לפיתוח שטף הקריאה מומלץ לפעול כך:
 - להקצות לתלמידים עוד זמן לקריאה חוזרת של קטעי קריאה ושל ספרים מוכרים שכבר התנסו בקריאתם.
 - לקראת לימוד טקסט חדש ולא מוכר חשוב לבחור מתוכו מילות תוכן המכילות תבניות מורפולוגיות החוזרות על עצמן בטקסט, ולתרגל את קריאתן מתוך מודעות לתבניות החוזרות, למשל: ביישנית, רקדנית; התרגשתי, התלבשתי, התאמצתי.
 - להשתמש בתכניות מתוקשבות להאצת שטף הקריאה.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- הכנת סביבה לימודית המכילה חומרים ברמות מתאימות לתלמידים המיומנים מאד: טקסטים המכילים את כל הצירופים, ספרי קריאה מספרות הילדים, ספרי מידע, כתבי עת לילדים ועוד.
- **תלמידים אשר הגיעו לכיתה א והם כבר מסוגלים** לפענח מילים עוד בטרם הלימוד השיטתי של עקרונות הקריאה, יש להעריך את הידע שלהם באמצעות משימות מבדק הקריאה והכתיבה, כדי לדעת באיזו מידה הם עומדים בתבחינים (קריטריונים) שנקבעו לכיתה א'.

- בעבור תלמידים אלה מומלץ להציע חומרי למידה ופעילויות המתאימות לרמת ידיעותיהם, כמו מתן אפשרות להתקדם מהר יותר בעבודתם בחוברות הלימוד. **אין צורך לשתפם במפגשי הקנייה של צירופים שהם כבר מכירים.**
- ספרי הלימוד החדשים שאושרו לכיתה א' כוללים יצירות ספרות וקטעי קריאה אחרים היכולים להתאים לקריאה עצמית החל מראשית כיתה א' בעבור תלמידים אלה.
- **תלמידים בכיתה א' שקצב התקדמות רכישת הקריאה שלהם במהלך השנה מהיר** יחסית לתלמידים אחרים, יש לפעול באותו האופן שתואר לעיל.
- **המלצות למענה לתלמידים המיומנים פחות והמיומנים מאוד מבחינת רכישת הכתיב מופיעות בפרק קידום תהליכי כתיבה.**

תקשוב

אפשר להיעזר באתרים ובלומדות העוסקים בפיתוח וביעול הקריאה המופיעים במרשתת.

הרחבות וקישורים

- בר-און, ע' (2011). תהליכים לשוניים ברכישת העברית הלא מנוקדת. מתוך: ד' ארם וע' קורת (עורכות), *אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים*. הוצאת מאגנס.
- ווהל, א' אלדן, צ' ורון, ר' (2002). למצוא את הדרך, קשיים בקריאה, בכתיבה ובכתיב – דרכי הערכה וטיפול, האוניברסיטה הפתוחה, רמת אביב, תל אביב.
- לזין, א' (2002). אלף – אוהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול: מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות. מתוך: פ' קליין (עורכת). שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך. הוצאת רמות, אוניברסיטת ת"א.
- רביד, ד' (2011). כותבים מורפו(פונולוגיה): הפסיכולוגיוסטיקה של הכתיב העברי. בתוך ד' ארם וע' קורת (עורכות), ספר לכבוד איריס לזין: אוריינות ושפה - יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- שמרון, י' (1997). תפקיד הניקוד בקריאת העברית, בתוך: י' שימרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל. ירושלים: הוצאת מאגנס.
- שר, ד' (2011). למידה אורתוגרפית, פענוח פונולוגי ולימוד עצמי. מתוך: ד' ארם וע' קורת (עורכות), *אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים*. הוצאת מאגנס.
- תשתית לקראת קריאה וכתיבה, ת"ל לגן הילדים (תשס"ו). ירושלים. הוצאת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית

http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/kria_ktiva/tochniyotlimodim/tochnitlimudimtashtittocnit.htm

- Share, D. L. & Levin, I (1999). Learning to read and write in Hebrew. In M. Harris & G. Hatano (Eds). *Learning to read and write* (pp. 89- 111). Cambridge: Cambridge University Press

קידום הבנת הנקרא

השליטה בפענוח מילים וקריאה שוטפת הן תנאי בסיסי להבנת הנקרא, אך הן אינן תנאי מספיק. הבנת הנקרא של טקסט מערבת תהליכים שונים, כמו: הבנת משמעויות של מילים, הבנת תחביר המשפטים ומבנה יחידות שיח גדולות יותר, יצירת היקשים על רעיונות ופרטי ידע שאינם מפורשים בטקסט, הישענות על ידע קודם ועל ההקשר הרחב, בקרה על תהליך הבנת הנקרא, ועוד.

היכולת להבין את הנקרא בטקסטים אינה מתפתחת לאחר רכישת מיומנויות הפענוח, אלא במהלך רכישתן. לפיכך תכנית ההוראה בכיתה א' צריכה לאפשר את התפתחות המיומנויות והיכולות של התלמיד בשני המישורים בו-בזמן: מיומנויות הפענוח וכישורי הבנת הנקרא. בחלק הראשון של כיתה א' הפעילויות לטיפול כישורים לשוניים הנחוצים להבנת הנקרא יבואו לידי ביטוי בעיקר באמצעות פעילויות טיפוח כישורים לשוניים הנחוצים להבנת הנקרא יבואו לידי ביטוי בעיקר באמצעות פעילויות טיפוח **הבנת הנשמע** במהלך ובעקבות האזנה לטקסטים. זאת בשל מגבלות הפענוח של התלמידים.

הוראה ולמידה בטקסטים מסוגות שונות

יצירות ספרות

סיפור נוגע לעולמם של הקוראים שכן הוא קשור להתנהגויות אנושיות, ליחסים בין אנשים, לתגובות רגשיות, לרצונות וכדומה. הסיפור הוא סוגה המוכרת היטב לילדים עוד בטרם הגיעם לבית הספר. הוא רווח בשפה הדבורה, ומשולב אפילו במהלך שיחה יומיומית. כסוגה כתובה מוכר הסיפור עוד בטרם למדו הילדים לקרוא, באמצעות ההאזנה לקריאת מבוגרים. בגיל הצעיר נחשפים הילדים לסיפורים יותר מאשר לטקסטים עיוניים. כבר בגן הילדים, ובהתאם לתוכנית הלימודים בגן, זוכים התלמידים לטיפול ההנאה מקריאת ספרים, לפיתוח כישורים קוגניטיביים ולשוניים המסייעים להבנת לשון הספר ולהבנת הסיפור, והם נחשפים למוסכמות הספר. יש להניח כי בעקבות החשיפה לסיפורים בבית ובגן הילדים, תלמידים העולים לכיתה א' הם בעלי רגישות למבנה הסיפור, הם מודעים לכך שהסיפור ממוקד בדמויות בעלות מטרות ומניעים והוא בנוי מרצף אירועים המרכיב את העלילה. כל אלה הם תשתית לפיתוח כישורי הבנת הנקרא בבית הספר. להרחבה על אודות הוראת יצירות ספרות והמלצות לדרכי הוראה ראו בפרק העוסק בהוראת יצירות ספרות עמ' 50.

טקסטים עיוניים

החשיפה העיקרית של התלמידים לטקסטים עיוניים ולתהליכי הלמידה מהם מתרחשת בעיקר עם המעבר לבית הספר. תכנית הלימודים בחינוך הלשוני מתארת בהרחבה את מטרותיהם ואת מאפייניהם של הטקסטים העיוניים על-תת-הסוגות שלהם. הטקסטים העיוניים עוסקים לרוב במושגים וברעיונות מופשטים ואף בנושאים המרוחקים מעולמם של הקוראים. הם מכילים אוצר מילים ממוקד לעולם התוכן שבו הטקסט עוסק, מבנים תחביריים המורכבים יותר מאלה שיש בסיפור, ורעיונותיהם קשורים זה לזה בקשרים לוגיים השונים מאלה המצויים בסיפור, כגון הכללה ופירוט, השוואה, הנגדה ועוד. לאפיונים אלה של הטקסטים העיוניים יש השפעה על תהליכי הבנת הנקרא ואין להניח כמובן מאליו כי התלמידים כולם יכולים להתמודד איתם בקלות. הבנת הנקרא של טקסטים אלה קשה יותר ומתפתחת מאוחר בהשוואה להבנת סיפור. הישג נדרש 5 בתכנית הלימודים מפרט את

הכישורים הנדרשים מתלמידים עד סוף כיתה ב' כאשר הם לומדים ומפיקים מידע מטקסטים עיוניים. תפקידם של המורים לנקוט בהוראה מפורשת ומתווכת כדי לפתח בקרב התלמידים את הכישורים הנדרשים.

חומרי למידה וארגון הלמידה

- בכיתה א', לצד החוברות ללימוד אבני היסוד של הקריאה חשוב לכלול כחומרי למידה גם סיפורים מתוך ספרי קריאה וטקסטים ספרותיים ועיוניים מתוך ספרי הלימוד. הסיפורים מיועדים בעיקר לטיפול כשירותיות לשוניות ואחרות הנחוצות להבנת הנקרא, ומשום כך עליהם להיות שונים מקטעי הקריאה שבחוברות ללימוד הקריאה באיכותם האסתטית ובמגוון תנועות הניקוד.
- החל מכיתה א' מומלץ לכלול בתוכנית השנתית יחידות נושא לאורך השנה על פי בחירת המורה או על פי המוצע בספר הלימוד, למשל: נושאים ממעגל השנה, או יוצר ויצירתו. למידה במסגרת יחידות הוראה נושאיות מזמנת לתלמידים חשיפה לטקסטים אותנטיים ואיכותיים, גם אם אלה נלמדים בעיקר באמצעות האזנה לקריאת מורה בחודשים הראשונים של כיתה א'.
- העיסוק בטקסטים מעולם השיח העיוני בכיתות א'–ב' צריך להיות מדורג. בכיתה א' היקף החשיפה לטקסטים עיוניים (באמצעות האזנה או קריאה עצמית) יהיה מצומצם יחסית להיקף החשיפה לסיפורים. בכיתה ב' יש להעלות את מספר הטקסטים העיוניים הנלמדים, אך בכל מקרה היקף העיסוק בהם צריך להיות נמוך יחסית להיקף העיסוק ביצירות ספרות.
- את לימוד הטקסט העיוני חשוב לעגן בתוך הקשר תוכני. קשירת טקסט עיוני אל עולם תוכן שבמסגרתו נלמדים כמה טקסטים הקשורים לנושא מקלה על הבניית הידע החדש ועל ההתמודדות עם הבנת הטקסט.
- רמת קריאותם של הטקסטים העיוניים צריכה להתאים לרמת כיתות א'–ב' הן מבחינת אורכם והן מבחינת אוצר המילים והמבנים התחביריים.

המלצות לדרכי הוראה

קריאה בפני תלמידים

- חלק מתכנית העבודה השבועית צריך לכלול קריאה של סיפורים בעלי איכות אסתטית גבוהה בפני התלמידים (ראו בפרק "הוראת יצירות ספרות").
- קריאת סיפורים לתלמידים משמשת תשתית לטיפול כשירותיות הנחוצות להבנת הנשמע בעקבות האזנה, ובהמשך הלמידה גם להבנת הנקרא. לפיכך:
 - מומלץ לספק לתלמידים תיווך במהלך הקריאה להבנת האירועים המרכזיים בסיפור, להבנת הרצף הסיבתי בין חלקי הסיפור ולהבנת מניעיהן ותגובותיהן של הדמויות. תיווך זה ייעשה באמצעות שאלות והזמנה לתגובות התלמידים ביחס להתרחשויות מרכזיות של הסיפור ולקורותיהן של הדמויות.
 - חשוב לבחור מילים או צירופי מילים מן הטקסט שמשמעותם אינה מוכרת לתלמידים, ולעודד את התלמידים לנסות ולהסביר את משמעות המילים במילים שלהם. אם הם אינם מצליחים יש להסביר להם את המשמעות. (קראו בפרק על אוצר מילים)
 - כדי שהתלמידים ילמדו את משמעויות המילים החדשות ומילים אלה יוטמעו בזיכרונם, נחוצות פעילויות הוראה המאפשרות שימוש חוזר במילים אלה, כגון תצוגה שלהן בסביבת הכיתה וקריאה חוזרת של הטקסטים. (קראו בפרק על אוצר מילים)

- קריאת טקסטים עיוניים מתאימים לרמת הגיל של התלמידים נחוצה כדי לחשוף אותם למבנה וללשון השיח של הטקסט העיוני.

תיווך המורה בקריאת התלמידים

תכנון מקדים של ההוראה ייגזר מהטקסטים ומהידע של התלמידים. תיווך המורה צריך להתאים לאפיוניו המבניים והלשוניים של הטקסט הנלמד – עיוני או ספרותי. חשוב שהמורה יקרא באופן מעמיק את הטקסטים שהוא מתכנן ללמד ויזהה בהם רעיונות, נושאים או אירועים בולטים שבהם ראוי להתמקד, את המבנה הלוגי של הטקסטים, את מקדמי הארגון בטקסטים עיוניים (כגון כותרת ראשית וכותרות משנה), את התבנית הסיפורית בסיפורים, וכן את אוצר המילים ורכיבים לשוניים הנחוצים להבנת הטקסטים ואשר ראוי למקד בהם את ההוראה. כמו כן יגדיר המורה מהו הידע הקודם הנדרש מן התלמידים על אודות נושא/תוכן הטקסטים אשר יסייע להם בתהליכי הבנת הנקרא.

פעילויות מתווכות בטרם הקריאה

- ככל שמורים יערכו תהליכי הטרמה יעילים לקראת קריאת הטקסט, כך יקל על התלמידים להתמודד עם קריאה עצמאית של הטקסט.
- הצגת נושא הטקסט הנקרא או כותרתו כדי לעורר את הידע הקודם של התלמידים על הנושא שעליו הם עומדים לקרוא. בעקבות תהליך עירור הידע הקודם של התלמידים אפשר להציע להם להעלות השערות וציפיות ביחס לתוכנו של הטקסט שהם עומדים לקרוא או ביחס למבנהו, למשל: ציפייה להשתלשלות העלילה בסיפור, ציפייה לתיאור עובדות או תהליכים בטקסט עיוני וכדומה.
- לקראת קריאת סיפור מומלץ לכוון את התלמידים לשוחח על התנסויות הדומות לאלה שהסיפור מגולל, כאלה שהתלמידים חוו בעצמם, נחשפו אליהן בסביבתם הקרובה או קראו עליהן בסיפורים אחרים, וכן לעודדם להביע עמדות ביחס לערכים שהסיפור מבטא.
- לקראת קריאת טקסט עיוני יש לברר מה התלמידים יודעים על הנושא ולמפות את הידע הקודם כך שבמהלך הקריאה ניתן יהיה לסייע להם לקשר את מה שכבר ידוע להם, אל הידע החדש ההולך ונבנה.
- לקראת קריאת טקסטים עיוניים בפרט רצוי להיעזר באמצעי המחשה, כגון תמונות, סרטונים הרלבנטיים לנושא, לעובדות או לתהליך המתוארים בטקסט.
- במהלך ההטרמה מומלץ להשתמש במושגים ובמילים שהתלמידים ייתקלו בהם בקריאת בטקסט ולהציג אותם בפניהם. אין צורך להטרים באופן גורף פירושים של מילים לא מוכרות, וזאת כדי שלא להחמיץ את ההזדמנות של הפעלת אסטרטגיות להבנת מילים מתוך הקשר.
- לקראת קריאת הטקסט וחלקיו חשוב להציב בעבור התלמידים מטרה או מטרות לקריאה, כגון שאלה שעליהם לחשוב עליה במהלך הקריאה ולענות עליה לאחר מכן. הצבת מטרות לקריאה מעודדת את התלמיד לנקוט באסטרטגיות של קורא פעיל וחושב המחפש תשובות בטקסט ושואף למלא פערים.

קריאת הטקסט

- כדי לטפח את הבנת הנקרא ולצמצם את המקרים שבהם הפקת המשמעות מן הטקסט מתרחשת בעיקר באמצעות הבנת הנשמע בעקבות קריאת מורה, חשוב לאפשר לתלמידים להתמודד בעצמם בקריאת הטקסט.
- מומלץ לאפשר לתלמידים לקרוא את הטקסט או חלקים ממנו בקריאה דמומה בטרם הם מתבקשים לקרוא בקול. הקריאה הדמומה נועדה לתהליכים של הבנת הנקרא, ובהם

הקורא מכוון את מלוא משאבי הקשב שלו לחילוץ משמעות מן הטקסט. במהלך הקריאה הדמומה הקורא מווסת את קצב קריאתו בהתאם לצרכיו ואינו טרוד ממידת הדיוק הנדרשת ממנו בקריאה בקול בפני הכיתה.

- בטקסט המיועד לתהליכי הוראה מומלץ להנחות את התלמידים לקרוא את הטקסט בחלקים ולסייע להם בהבנת הנקרא של כל חלק. עיבוד הטקסט כיחידה שלמה עלול לגרום לעומס רעיוני על תלמידים צעירים. בהתאם למבנה הטקסט ישקלו המורים היכן לעצור את קריאת התלמידים ולהפעיל תיווך.

פעילויות מתוכות במהלך הקריאה

תהליך הבנת הנקרא מתחיל מראשית קריאת הטקסט ולא מן הרגע שבו מסיים הקורא לקרוא את הטקסט. לפיכך תיווך יעיל יתרחש במהלך הקריאה ויסייע לקוראים ליצור קשרים לוגיים בין חלקי הטקסט, וזאת באמצעות שיח מקדם הנוגע להיבטים האלה:

- יצירת קשרים (בעיקר סיבתיים) בין משפטים או בין חלקים גדולים יותר של הטקסט, כגון ברור הסיבה לתגובות הדמויות בסיפור ולמניעיהן.
- התייחסות לממדי הבנה שונים להבנת הרעיונות המרכזיים בטקסט ולא לשירות מיומנות מסוימת לשמה:
 - איתור מידע מפורש וגלוי בטקסט.
 - הבנה של רעיונות משתמעים, למשל: הבנת קשרי סיבה לא מפורשים בין אירועים בסיפור או בין פיסות מידע בטקסט עיוני.
 - הערכה וביקורת, למשל: ביחס להתנהגותן של דמויות בסיפור.
 - יישום של רעיונות מן הטקסט למצבים אפשריים שמחוץ לטקסט.
- השיח יכול להתייחס לחלקי הטקסט שהתלמידים כבר קראו או לקראת קריאה של עוד חלק שהתלמידים עומדים לקרוא, ובכך להציב מטרה לקריאה הממקדת את הקורא.
- רצוי לשלב בשיח שאלות שעליהן ישיבו התלמידים בעל פה ושאלות שהם יתבקשו לענות עליהן בכתב. חשוב לאפשר לתלמידים זמן לחשיבה בטרם ישיבו.
- הוראת של מילים או צירופי מילים בטקסט על ידי הזמנת התלמידים לשער את משמעות המילה תוך הפניה למקורות תמיכה מתאימים, כגון: הקשר תמטי, זיהוי שורש ומשפחת מילים ושימוש במילון. **חשוב שתיווך המורה להבנת המילה** ייעשה באמצעות התייחסות להיבט הסמנטי שלה (נרדפויות) ולהיבט המורפולוגי שלה (כגון מילה נוספת מאותו השורש). אם התלמידים אינם מצליחים למצוא את המשמעות המתאימה תינתן הבהרה על ידי המורה.
- שימוש בתמונות, באיורים ובסרטונים כדי להמחיש באופן חזותי התרחשות בסיפורים או תהליכים המתוארים בטקסטים עיוניים.

פעילויות בעקבות הקריאה

- המורים יזמנו לתלמידים פעילויות שונות המאפשרות תגובות ביחס לטקסט שאותו קראו, כגון דיון וכתובה ובכלל זה כתיבת תשובות לשאלות, התגובות יכולות להתקשר לחלקים ולהיבטים נבחרים בטקסט או לטקסט בכללותו.
- חשוב להתאים את הפעילויות לעולם השיח שאליו משתייך הטקסט ולהבחין בין פעילויות המתאימות לעולם השיח הספרותי ובין פעילויות המתאימות לעולם השיח העיוני. בפרק העוסק בהוראת הספרות, עמ' 50 מפורטות הצעות לפעילויות בעקבות קריאת טקסטים בעולם השיח זה.

- כדי לאפשר לתלמידים לעבוד עצמאית ובלא תיווך על מטלות הניתנות בזיקה לטקסט, יש ללמדם אסטרטגיות להבנת יחסי שאלה-תשובה, כמו:
 - להציע לתלמידים להמליל במילים שלהם את ההוראה המתבקשת ובכך לוודא שהם מבינים אותה.
 - להבחין כי לעתים מילים המופיעות בשאלה מצויות בטקסט וניתן לאתרן במקום מסוים כדי למצוא את התשובה המבוקשת.
 - בשאלות שבהן נשאלים התלמידים "מה דעתכם" התשובה אינה נמצאת בטקסט אלא נבנית באמצעות שילוב בין הידע הקודם שיש לדלות מן הזיכרון ובין הרעיונות המובעים בטקסט.
- יש לעודד את התלמידים לקרוא עצמאית טקסטים בעלי רמות מורכבות המתאימות לידע שרכשו.

הערכה

- שימוש במבחני המדף של הראמ"ה המיועדים לסוף כיתה ב' ובמחווים הנלווים לבדיקת משימות המבחנים.
- שימוש בכלי הערכה מגוונים להערכה שוטפת במהלך השנה. למשל, באמצעות הערכת תגובות בעל פה של תלמידים בעת שיחה ודין בכיתה או באמצעות הערכת תשובותיהם בכתב באופן תקופתי.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

- זיהוי מקור הקושי של התלמידים האלה בהבנת הנקרא, כגון אוצר מילים שאינו מפותח ואינו מגוון, היעדר ידע קודם (כללי או תחומי) מספק, קושי בעשיית הקשים, העדר רגישות למבנה הסיפור והעדר אסטרטגיות לאיתור מידע בטקסט. בקרב חלק מן התלמידים הקושי בהבנת הנקרא משולב בקשיי פענוח, לפיכך יש להשתמש בכלי הערכה מגוונים כדי לזהות את מקורות הקושי.
- עיצוב הטקסטים לקריאה תוך שימת דגש על עימוד: גודל גופן, רווחים, חלוקה לפסקות ובמידת הצורך גם עריכת הטקסט.
- הוספת איורים, הצגת תמונות או סרטונים הממחישים את הכתוב, בעיקר בטקסטים מיידעים.
- הרחבת ידע התוכן החסר לקריאת הטקסט והרחבת אוצר המילים הנדרש להבנת הטקסט.
- במהלך הקריאה חשוב לעבוד עם התלמידים על יחידות קצרות של הטקסט (באורך של שניים עד חמישה משפטים), ולוודא באמצעות שאלות את הבנת הקשר בין המשפטים.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאד

- התאמת טקסטים ברמת קריאה גבוהה ומאתגרת יותר.
- עידוד לקריאה עצמית בכיתה ובבית של טקסטים מסוגות שונות ומתחומי עניין שונים.
- יצירת הזדמנויות לתלמידים אלה להציג בפני הכיתה או בפני קבוצת עמיתים נושא שבו הם מתעניינים ועל אודותיו קראו.

תקשוב

- עבודה עצמית בסביבות מקוונות המציעות מטלות בהבנת הנקרא והן בעלות מערכת לניהול למידה ובקרה של המורים.
- צפייה והאזנה לסיפורים או לשירים במרשתת באופן פעיל. המורים יבחרו יצירות לצפייה והאזנה, ישלבו באמצעות פונקציות ייעודיות משימות לתלמידים, ומשימות אלה יופיעו במהלך הצפייה/ההאזנה ליצירה, והתלמידים יבצעו אותן תוך כדי תהליך הצפייה/ההאזנה.

הרחבות וקישורים

- ווהל, א' וארדן, ר' (2002) הבניית משמעות. קריאה – תיאוריה ומעשה, לומדים ומלמדים אוריינות, כרך ד', האוניברסיטה הפתוחה, רמת אביב, תל אביב
- Adlof, S.M., Perfetti, C.A. & Catts, H.W. (2011). Developmental Changes in reading comprehension: Implications for Assessment and instruction. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds). What research has to say about reading instruction (pp. 186-214). Newark, DE: International Reading Association
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell
- Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwele

קידום תהליכי כתיבה

כתיבה היא תהליך קוגניטיבי מורכב. בתהליך הכתיבה, הכותבים מביאים לידי ביטוי את הידע שלהם בנושא שעליו הם כותבים, את ההבנה שלהם בנסיבות התקשורת, ואת הידע שלהם על מערכת הכתב ועל מערכת השיח הכתוב כגון: על מבנים וסוגות, אוצר מילים ותחביר, באוצר המילים ובתחביר, במוסכמות הכתיב ופיסוק. כדי שהתלמידים יוכלו לבחור באופן מושכל ומודע את תוכני הכתיבה, את אופן ארגונום, את אוצר המילים ואת המשלב הלשוני המתאימים למטרות שלשמן הם כותבים ולנמענים שלהם, נחוצה התנסות רבה בכתיבה בהקשרים שונים, בנושאים שונים ובסוגות השונות. התנסות זו מתרחשת בליווי הוראה מפורשת של מיומנויות ואסטרטגיות כתיבה.

התפתחות הכתיבה

כתיבה איכותית מאופיינת בהפקה של טקסטים ההולמים את הנסיבות התקשורתיות, את הסוגה ואת המשלב הלשוני, והיא מערבת תהליכי בקרה וטיוט. התפתחות הכתיבה בקרב תלמידים כרוכה בהבנה שיצירת טקסט כתוב שונה מן הדיבור בהיבטים שונים. הטקסט הכתוב אינו חולף כמו הדיבור, אלא הוא יציב ונגיש באופן חזותי לקוראים והם יכולים לחזור אליו שוב ושוב. יציבותו של הטקסט הכתוב היא זו המאפשרת לכותבים לערוך תהליכי בקרה וטיוט ולשכתב את הטקסט בהתאם למטרת הכתוב. הטקסט הכתוב יכול לבטא את רוב האמצעים הבלתי מילוליים האופייניים לדיבור, בעיקר באמצעות סימני הפיסוק, ואף יכול להכיל יותר מידע מאשר הדיבור. בשל העובדה שנמען הטקסט אינו נוכח, לעתים אף אינו מוכר לכותב, ושניהם אינם יכולים להישען על הקשר מידי משותף, נדרש הכותב לנקוט בלשון מדויקת ומפורשת ולהסביר את כוונותיו במידת הצורך. בנוסף עליו לבחור במשלב המתאים לשפה הכתובה, ולארגן את הטקסט במבנים לוגיים האופייניים לכתיבה.

בכיתות א'–ב' רוב התלמידים טרם השלימו את רכישת הכישורים הנדרשים בתהליך המעבר מדיבור לכתיבה, ואף על פי שהם מודעים להבדלים שבין השפה הדבורה לכתובה, הם עדיין אינם מסוגלים לייצר טקסטים המבטאים באופן מלא את מאפייניה של השפה הכתובה. בשלב התפתחותי זה תלמידים נוטים ליצור טקסטים הקרובים במאפייניהם לטקסטים הדבורים. הטקסטים שהם מייצרים באופן ספונטני הם לרוב נעדרי תכנון, תכניהם מאורגנים באופן תסמיני (אסוציאטיבי), ולא תמיד לוגי, והתלמידים עדיין אינם נוטים להשתמש מיזמתם בתהליכי בקרה ושכתוב.

תהליך צמיחתן של היכולות הלשוניות בשיח הכתוב דורש זמן, ריבוי התנסויות באופנות הכתובה, הבנת הערך של כתיבה תקשורתית מתוכננת ומדויקת אל מול הנמענים, וקבלת משוב מתגמל לתוצרי הכתיבה מן הנמענים ומהמורה. כל אלה אפשר להשיג על ידי תכנון סביבת הולמת והוראה מתוכננת ומפורשת.

התפתחות הידע על סוגות

הסיפור והתרחיש הן הסוגות הראשונות להתפתח בקרב ילדים, ואכן מרבית הטקסטים שהתלמידים מפיקים בכתיבה בכיתות א'–ב' הם סיפורים ותרחישים. כבר בגיל הצעיר, ילדים מפיקים סיפורים העוסקים בעלילותיהם של בני אדם ובקורות אותם. הם מצליחים לייצר

מוקדם מאוד את השלד הסיפורי באופן מלא או חלקי. שלד זה מכיל פתיח לסיפור המציג את הדמויות, את הזמן ואת המקום, בהמשך אירוע אחד או יותר המרכיבים את העלילה ולבסוף סיום לסיפור. הסיפורים הראשונים של הילדים הם לרוב שלדיים, העלילה פשוטה ומשולבות בה מעט מאוד הרחבות היוצרות עניין וסקרנות. בעקבות פעילויות שונות בכיתה המזמנות התנסויות בכתיבה, ומלאות בעידוד המורה להרחיב ולהעשיר את הסיפור; בעקבות היכרות עם ספרים וסיפורים, התלמידים לומדים להרחיב את אירועי העלילה בתיאורים של פעולות הדמויות ובתיאורי עולמן הפנימי (מחשבות, כוונות, רצונות רגשות). לצד סיפורים, תלמידים כותבים גם תרחישים (בעיקר בכיתה א') המתארים חוויה מיוחדת או רצף של פעולות שגרתיות ומוכרות אשר מתקשרות למקום או למאורע, כגון תיאור מסיבת יום הולדת, ביקור אצל רופא, ביקור בספרייה. בשונה מסיפור, לתרחיש אין עלילה. מבנהו כרונולוגי וכפוף לסדר האמתי של הדברים בעולם. לצד התפתחות הסיפורים והתרחישים מתחילה להתפתח הסוגה המידעית הנקשרת למשימות שבהן התלמידים מתבקשים לתאר ולהסביר תופעות שלמדו, לכתוב תשובות לשאלות וכדומה.

תכנית הלימודים בחינוך הלשוני מפרטת את ההישגים הנדרשים עד סוף כיתה ב' – בהישג נדרש 2, "כתיבת טקסטים למטרות שונות ולנמענים שונים" (עמ' 84) ובהישג נדרש 3 – "הפקת טקסטים כתובים, תקינים מבחינה לשונית והולמים מבחינה תקשורתית" (עמ' 85).

המלצות לדרכי הוראה

כיתה א', ובמידה מסוימת גם כיתה ב', מייצגת תקופה ייחודית בהקשר של הפקת טקסטים כתובים. בתקופת גיל זו תלמידים מפיקים טקסטים דבורים מפותחים למדי – מספרים סיפורים, מתארים תהליכים ועוד, אך בשל המאמץ הרב הכרוך בהפקת האיות והכתב (המותיר משאבים מצומצמים ליצירת הטקסט) הם מתקשים בשלב זה להפיק טקסטים כאלה בכתב.

כשם שבתקופה זו יש פער בין הטקסטים שהתלמידים יכולים לקרוא (טקסטים לקריאה עצמית, קלים ופשוטים התואמים בעיקר את שלב רכישת הצופן) ובין הטקסטים המוקראים שהם יכולים להבין (טקסטים מורכבים יותר קוגניטיבית ולשונית), כך נוצר פער גם בין הטקסטים שהתלמיד יכול לכתוב (יחידות טקסטואליות קצרות ולאקוניות, המוצגות בעיקר באמצעות הפקת האיות והכתב) ובין הטקסטים שהוא יכול להפיק בערוץ הדבור. טיפוח יכולות הפקת טקסטים כתובים בתקופה זו נשען בעיקר על הפקת טקסטים דבורים, ולפיכך מומלץ ליצור סביבה לימודית ומשימות המעודדות הפקת טקסטים דבורים כתשתית לקראת הפקת הטקסט הכתוב.

שיתוף ההורים

- חשוב לידע ולהסביר להורים כי בשלבי הכתיבה הראשונים התלמידים אינם שולטים באופן מלא במוסכמות הכתיבה ובמוסכמות הכתיב, ועל כן אין לראות ב"טעויות" טעויות, אלא לראות בהן נקודות מוצא להמשך תהליכי ההתנסות והלמידה שלהם.
- מומלץ לתאר בפני ההורים את תהליכי לימוד הכתיבה בכיתה ולהציג בפניהם את תוצרי הכתיבה של התלמידים. למשל: באמצעות הצגת תלקיט הכתיבה של ילדיהם, פרסום והפצה של סיפורים שהתלמידים כותבים וכדומה. באופן זה מוצג תהליך ההתקדמות של ילדיהם מפותחים שאינם מיומנים לכותבים מיומנים.
- חשוב לגייס את ההורים לתהליך של תמיכה במאמצי ילדיהם להתנסות בכתיבה, להציע להורים לקרוא את תוצרי הכתיבה של ילדיהם ולהגיב עליהם באופן מעודד ומחזק.

סביבה לימודית

התלמידים מגיעים לכיתה א' מגני ילדים בעלי סביבות למידה עשירות המטפחות כתיבה (בהתאם לתוכנית הלימודים בגן), שם צברו התנסויות ראשוניות בכתיבה. כדי לייצר רצף לימודי המאפשר לתלמידים להמשיך ולפתח את כישורי הכתיבה, מומלץ להכין סביבה לימודית המסייעת והמעצימה את ההיבטים התקשורתיים של הכתיבה, כמו פינות ובהן לוח תאריכי ימי הולדת של תלמידי הכיתה המזמן סיבה לכתיבת ברכות, לוח למציאת אבדות ועוד. כמו כן מומלץ להציג בסביבה "תומכי זיכרון", כגון כרזות ובהן האותיות, התנועות והמילים שנלמדו; מילונים מסוגים שונים וכן אביזרי כתיבה: צבעים, עפרונות, דפים צבעוניים, פנקסים, פתקים וכדומה.

חשוב להקצות בסביבה הלימודית מקום לפרסום תוצרי הכתיבה של התלמידים, שכן הפרסום הוא אחד הדרכים לעודד את התלמידים לכתוב.

ארגון הוראה

התלמידים בכיתות א'–ב' עוברים תהליך מדורג שבו הם הופכים מכותבים לא מיומנים לכותבים מיומנים. בתחילת התהליך בכיתה א' יכולתם להשתמש במערכת הכתב מוגבלת, ולכן יש לשקול באיזו מידה ואם בכלל לקיים תהליכי טיוט ושכתוב על הטקסטים הכתובים שהם מפיקים. יש לעודד ולהעצים כל הצלחה של התלמידים לכתוב בהתאם לשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים בד בבד עם פיתוח יכולותיהם לחבר סיפורים ותיאורי אירוע דבורים. עם ההתקדמות והשליטה שהם רוכשים במערכת הכתב במהלך כיתה א' ובמהלך כיתה ב' ניתן להתחיל בתהליכים ממוקדים ומובחנים של טיוט ושכתוב. על כן חשוב בתהליכי ההוראה לזמן ולתכנן את הרכיבים האלה:

- זמן כתיבה לתלמידים מדי יום ביומו.
- פעולות הוראה מכוונת ומפורשת המקדמת את תהליכי הכתיבה.
- מסגרות למידה המתאימות ביותר לקידום הפקת טקסטים: קבוצות ברמה דומה (קבוצות הומוגניות), קבוצות עניין (הטרוגניות), מליאה או מפגש יחידני. על שיקולי הדעת להתחשב בידע של תלמידי הקבוצה על אודות הפקת טקסטים, ובאפשרות של הרכב הקבוצה ליצור למידת עמיתים במקום תלות בהנחייתה של המורה.

הזדמנויות לכתיבה

חשוב לעודד את התלמידים, החל מן היום הראשון של כיתה א', לכתיבה חופשית בלא קשר לשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים, וליצור אווירה תומכת המקבלת את תוצרי התלמידים אף על פי שעדיין אינם כתובים באופן מוסכם.

- משימות והצעות הכתיבה יכולות לנבוע מהקשרים בית ספריים שונים או כאלה הקשורים לחיי הילדים מחוץ לבית הספר, כגון כתיבת סיפורים, חוויות מטיוילים או ביקורים באתרים לימודיים, ברכות והזמנות לימי הולדת וכדומה. הכתיבה יכולה להיות יזומה על ידי המורה או על ידי התלמידים.
- עם ההתקדמות בשלבי רכישת מערכת הכתב, המשימות הופכות להיות לימודיות יותר והן קשורות לנושאים ולטקסטים נלמדים הן בשיעורי העברית והן בתחומי הדעת האחרים, כגון שאלות בעקבות קריאת טקסט, כתיבת מידע בעקבות תצפית וכדומה.

הפקת טקסט כתוב

טיפול יכולות ההפקה של טקסטים כתובים במיוחד בכיתה א' נשען בעיקר על הפקת טקסטים דבורים. לפיכך מומלץ להציע משימות המעודדות **הפקת טקסטים דבורים** המכוונות את התלמידים לארגון וליצירה של טקסט רציף, למשל: הפקת סיפור לגריינים שונים כגון תמונה או תמונות ברצף, נושא או אירוע המעניינים את התלמידים. אפשר לְדְמוֹת מצב של כתיבה באמצעות הקלטת התלמיד את עצמו למכשיר הקלטה או למחשב או באמצעות הכתבה למורה של סיפור או תרחיש (המורה יכתוב מפי התלמיד את הסיפור).

ככל שתלמידים שולטים יותר במערכת הכתב מומלץ לאפשר להם התנסויות בכתיבה באמצעות פעילויות מתוכות לקראת הכתיבה:

- חשוב לעורר את הידע הקודם של התלמידים בנושא המוצע לכתיבה, להעלות רעיונות ותכנים רלוונטיים וכן לבחור את אוצר המילים המתאים להפקת הטקסט. תכנון הטקסט במסגרת קבוצה או מליאה מאפשר הפריה הדדית ותהליכי שיתוף בלמידה.
- מומלץ להציע לתלמידים מיומנים דרכים לארגן את הרעיונות שהעלו באמצעות ייצוגיים גרפיים שונים המתאימים לגיל הלומדים כגון טבלה, תרשים זרימה וכדומה.
- חשוב לאפשר לתלמידים להמליל את רצף הרעיונות שיופיעו בטקסט שהם עתידים להפיק. יצירה של הטקסט המתוכנן בראשם תסייע להם במעבר מדיבור לכתיבה, ותאפשר להם להיתמך בדיבור הפנימי במהלך הכתיבה.
- מומלץ להציג בפני התלמידים דוגמה לטקסט מיטבי כגון סיפור שכבר למדו, ולהצביע בטקסט על היבטים שונים והשפעתם על העניין והסקרנות שנוצרת אצל הקוראים, כגו: פתיחה, תיאורים מעניינים, דיאלוג בין דמויות וכדומה.
- מומלץ ליצור פעילויות אשר ידגישו את הקשרים הלוגיים בין חלקי הטקסט ואת שיקולי העריכה. לדוגמה: המורה יציג חלקים גזורים של טקסט מפעיל (שלבי ההכנה, חומרים וכדומה), והתלמידים ידונו ויסדרו את חלקי הטקסט ברצף המתאים.
- כתיבת תוצר קבוצתי – תלמידים כותבים במשותף. בתהליך זה הם ממלילים את הטקסט (כותבים בקול), מנהלים דיאלוג עמיתים ומציעים חלופות למילים ולמבנים תחביריים.

משוב והתבוננות בעקבות הכתיבה

בכיתות א' תלמידים צעירים המצויים בשלבים ראשונים של רכישת מערכת הכתב משקיעים מאמץ רב בתרגום צליל לסמל כתוב, בהפקה של האותיות ובניסיון להביע את מה שהתכוונו. הם אמורים לגייס סוגי ידע רבים כדי להצליח במשימת הכתיבה. על כן בהתנסויות הכתיבה הראשונות חשוב שהמשוב יהיה מקבל, מחזק ומתגמל הן בהיבט הרגשי והן בהיבט התקשורתי.

בשלבים מתקדמים מעט יותר אפשר לפנות לערוצים המְכוּוּנים לשיפור תוצרי הכתיבה ולסייע לתלמידים להתקדם להתבוננות מושכלת וממוקדת בתוצרי הכתיבה שלהם להלן כמה דוגמות:

- בשלב שבו התלמידים עדיין אינם כותבים בכתיבה מוסכמת, בעיקר **בתחילת כיתה א'**, יכול להיווצר פער בין הטקסט שאותו התכוון הילד לכתוב ובין הייצוג הכתוב. לפיכך מומלץ שהמורה יקרא עם התלמיד את הטקסט "הילדי" שהתלמיד כתב והמורה יתעד ויכתוב את הסיפור מפי התלמיד. כתיבת המורה מפי התלמיד

- מאפשרת לתלמיד לראות ייצוג מוסכם של הטקסט שלו. זאת גם הזדמנות לשוחח עם התלמיד על כתיבתו ולערוך שינויים לשיפור הטקסט.
- בכיתה א' מומלץ להצמיד לטקסט המקורי של התלמיד שעותוק מוסכם ולהציגם זה לצד זה.
- מומלץ שהמורה יציין לעצמו את הנקודות לקידום בתוצר של התלמיד. בתהליכי תכנון של תוצר חדש, המורה ימקד את תשומת לב התלמיד בהיבטים שזיהה בתוצר הקודם. תלמידים בשלבים מוקדמים אלה לעתים יצליחו לתכנן מחדש תוצר חדש טוב יותר מאשר לקדם תוצר קיים.
- אפשר לבחור טקסט שכתב אחד התלמידים ולהציגו במליאה לאחר הסכמת התלמיד. חשוב להפעיל שיקול דעת בבחירת הטקסט שבו מתכוונים לקיים תהליכי התערבות וקידום. אחד משיקולי הדעת יכול להיות היבט מסוים בכתיבה שהמורה זיהה בו קושי כיתתי, קבוצתי או אישי. עוד שקול דעת לא פחות חשוב הוא לבחון את הנכונות הרגשית של התלמיד להתנסות במהלך כזה.
- אם המורה בחר לקידום היבט הקשור למערכת הכתב (כגון שגיאות כתיב) יש להציג בפני התלמידים את הטקסט כמו שכתב התלמיד. אם נבחרו היבטים אחרים לקידום יש לשעתק את הטקסט, כלומר להקליד את הטקסט ולכתוב בכתיבה מוסכמת. בכל מקרה יש להימנע מהתערבות בו-בזמן בכמה היבטים בתוצר כתיבה אחד.
- אפשר לערוך דיון במליאה ובאמצעותו מזהים את נקודות החוזק של הטקסט ואת הנקודות לקידום, ואף מציעים הצעות יישומיות לשיפור הטקסט. מהלך דומה אפשר לארגן בקבוצות קטנות ולדאוג שלכל תלמיד יהיה עותק של הטקסט הנדון. מומלץ שהטקסט יהיה מודפס כדי שהתלמידים לא יתקשו לקרוא אותו. חשוב להקפיד ולשאול את הכותב לדעתו, ואילו מההצעות של חבריו מקובלות עליו.
- אחרי ההתנסות שתוארה קודם, תלמידים יכולים לחזור לתוצרי הכתיבה האישיים שלהם ולנסות לחשוב במה הם יכולים לשפר את כתיבתם, ושיתנסו בכך בפועל. מומלץ לערוך דיון בקבוצה קטנה, ובו מתבקשים התלמידים להצביע על השינויים שערכו בטקסט שלהם, ולהסביר מה שינו ומדוע.
- אפשר לדון עם התלמידים על בחירת תוצרים לפרסום בסביבה הלימודית. הדיונים יאפשרו התבוננות מחודשת בתוצרי הכתיבה, וכך יפתחו את היכולת להסביר את בחירתם.

הערכה

- בכיתות א'–ב' הערכה מחזקת ומתגמלת תורמת לחוויית הצלחה, והיא מעודדת את התלמידים להמשיך ולהתנסות בכתיבה למטרות מגוונות.
- עצם תהליך הפרסום של תוצרי התלמידים יכול לתרום לתחושת ערך עצמי ולהבנה שפרסום זה משקף הצלחה. בבחירת התוצרים לפרסום חשוב להיוועץ גם בתלמידים וכך לבנות את רכיבים להערכה.
- בשלבים מאוחרים יותר של רכישת מערכת הכתב, אפשר לבנות מחוונים להערכת הכתיבה במשותף עם התלמידים. חשוב להקפיד שהמחוונים יהיו מנוסחים בלשון ידידותית המתאימה לרמה הלשונית של התלמידים ולאפשר שימוש מגוון במחוונים אלה, לדוגמה: שימוש במחוון במהלך הכתיבה או בסיומה כדי להתבונן בטקסט עם עמיתים או עם המורה.
- יצירת תלקיט – מומלץ לקיים מהלך קבוע ושגור בכיתה, ובו התלמידים בוחרים אחת לפרק זמן (בין שבוע לחודש) תוצר כתיבה שייכלל בתלקיט. התוצר יכול להיות תוצר

שעבר תהליך קידום או תוצר כתיבה שלא עבר תהליך קידום. תוצרי הכתיבה יהיו מגוונים, כאלה שנכתבו בהקשרים לימודיים ולמטרות מגוונות או באופן יזום וחופשי על ידי התלמידים. המורה יכול להודיע מראש על משימת כתיבה שאותה יבקש מכלל התלמידים לצרף לתלקיט שלהם. יש להודיע לתלמידים על מועדי המשוב לתלקיט של כל תלמיד. המשוב יכול להתקיים באמצעות דיון בעל פה. במסגרת המשוב ניתן לשאול: מדוע בחר התלמיד לכלול טקסט מסוים לתלקיט, מה ההבדל בין טיוטה לתוצר מוגמר, ושאלות המזמנות את הילד לחשיבה רפלקטיבית על התפתחות הכתיבה שלו.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

- החל מאמצע כיתה א' חשוב לזהות את התלמידים שהתקדמותם אינה תואמת את רצף ההתקדמות התקין של תהליך רכישת הכתיבה ולזהות את הקשיים המאפיינים את כתיבתם העולים הן מתוצרי הכתיבה והן מהתמודדותם עם משימות הכתיבה.
- חשוב להקצות בעבור תלמידים אלה זמן הוראה-למידה רב יותר לקידום תהליכי הכתיבה, בקבוצות הומוגניות והטרוגניות.
 - מומלץ לזמן לתלמידים התנסויות כתיבה חוזרות, ולהתאים את סוג התיווך לצרכים הייחודיים שלהם.
 - המורה יעזור לתלמידים אלה לבחור מילים שימשו אותם לכתיבת הטקסט, יכתוב בעבורם על גבי הלוח מילים או משפטים שישולבו בטקסט שייכתב, יבקש מהם לספר את הסיפור ואף יכתוב מפיהם את הטקסט או את חלקו במשותף ובכך ידגים תהליך כתיבה.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- לתלמידים המסוגלים לכתוב טקסט תקשורתי וברור, מומלץ להציע משימות מגוונות בסוגות שונות בעקבות קריאה עצמית ובעקבות למידה עיונית, ולעודד אותם לכתיבה יצירתית על פי צרכיהם, כגון כתיבת סיפורים.
- מומלץ לשלב לתלמידים אלה בקבוצות הטרוגניות שבהן יוכלו לשתף את עמיתיהם בתהליכי הכתיבה שלהם, בשיקולי הדעת שלהם ובתוצרים שכתבו.

תקשוב

בסביבות למידה שבהן לתלמידים נגישות מרבית למחשב, יש מקום נרחב לשימוש במעבד תמלילים כסביבת למידה התומכת בתהליך התפתחות הכתיבה. מורי העברית מחויבים ללמד את מיומנויות המחשב והמידע הנדרשות מתלמידי כיתות א'-ב' על פי מסמך "הקניית מיומנויות מחשב ומידע, והשימוש בהן לקידום מטרות השפה"

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/328C8BA7-B037-49C4-847C-5264C66C345C/165950/meyomanot.pdf>

- הוראת מיומנויות אלה תיעשה בתוך הקשרים ומצבים המשרתים את תהליכי התפתחות הכתיבה, ולהלן דוגמות אחדות ליישום זה:
- בשלב תכנון הכתיבה המורה יכול לכתוב לעיני התלמידים, במעבד תמלילים, את הרעיונות וההצעות שהעלו התלמידים לקראת כתיבתם, ולשמור את ההצעות כך שניתן יהיה לחזור אליהן במהלך הכתיבה.
 - במהלך הכתיבה ובסיומה המורה יכול להדגים ולהציע לתלמידים לשכתב ולערוך את הטקסט באמצעות הכלים "העתק", "הדבק", "חיפוש", "החלפה"; באמצעות סימון

- קטעים נבחרים לשם בחינה חוזרת, תיקון שגיאות כתיב לאור הקווים האדומים המרמזים על השגיאות.
 - כדי לשמור את המעבר מטייטה לטייטה ולעקוב אחר שכלול הידע של התלמידים, ניתן להשתמש בשמירת גרסאות של הטקסט הכתוב כחלק מתהליך התייעוד.
 - ניתן להתייחס לטייטות באמצעות בלוגי דיבור, הוסף הערה וכדומה.
 - ניתן להשתמש בכלים שיתופיים (web 2), כלים להתייעצות, להעברת קבצים, לעריכה מרחוק ולקבלת משוב.
 - ניתן ליצור תלקיט דיגיטלי כמוזכר לעיל.
- ניתן לעודד את הכתיבה ואת המודעות לנוכחות הנמען על ידי פרסום תוצרי הכתיבה בסביבה המקוונת, כגון באתר בית הספר או באתר הכיתתי.

הרחבות וקישורים

- בר-און, ע' (2011). תהליכים לשוניים ברכישת העברית הלא מנוקדת. בתוך ספר לכבוד איריס לוין: אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים. ד' ארם וע' קורת (עורכות), הוצאת מאגנס.
- גוברין, ש' (1999). נעשה ונקרא השפה הכתובה כאורח חיים בכיתה א', מחלקת הפרסומים משרד החינוך.
- ווהל, א' אלדן, צ' ורון, ר' (2002). למצוא את הדרך, קשיים בקריאה, בכתיבה ובכתיב – דרכי הערכה וטיפול, האוניברסיטה הפתוחה, רמת אביב, תל אביב.
- לוין, א' (2002). אלף – אוהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול: מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות. מתוך: פ' קליין (עורכת). שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך. הוצאת רמות, אוניברסיטת ת"א.
- שמרון, י' (1997). תפקיד הניקוד בקריאת העברית, בתוך: י' שימרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל. ירושלים: הוצאת מאגנס
- תשתית לקראת קריאה וכתיבה, ת"ל לגן הילדים (תשס"ו). ירושלים. הוצאת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית

http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/kria_ktiva/tochniyotlimodim/tochnitlimudimtashtittocnit.htm

קידום השיח הדבור

כישורי ההאזנה והדיבור הם חלק מהמיומנויות האורייניות המשמשות את התלמידים בהקשרים שונים. השפה הדבורה ממלאת תפקיד תקשורתי בהידודיות (אינטראקציה) חברתית, וחשיבותה גדולה גם בהקשר הלימודי שבו נדרשים התלמידים להפיק טקסטים דבורים, למשל: להציג נושא או טיעון, לדווח, להשתתף בדיון מובנה. השפה הדבורה מקדמת את השפה הכתובה ואף נתמכת על ידה. בשל חשיבותה של השפה הדבורה ללמידה, חשוב שהמורה יתכנן את הוראתו בתחום זה וילמד במפורש אסטרטגיות ומיומנויות הנדרשות להאזנה ולדיבור כחלק מפיתוח של תרבות שיח.

תלמידים העולים לכיתה א' צברו התנסויות בגן, ובמסגרתן התפתחו יכולות השיח הדבור שלהם ובכלל זה כישורי השיח האורייני המורחב אשר נשען על השיחה במפגש הפורמלי, על המשחק הסוציו דרמטי, על ההאזנה לספרים והדיון סביבם, ועוד. לפיכך בכיתות א', שבהן מוקדש חלק ניכר מזמן ההוראה להקניית הקריאה והכתיבה, חשוב להמשיך ולפתח גם את כישורי השיח הדבור של התלמידים ולהציע להם הזדמנויות מרובות להאזנה ודיבור. בנוסף, כישורי השיח בשפה הדבורה - האופנות היותר מוכרת לתלמידים - תומכים ברכישת השפה הכתובה, שהיא האופנות אשר בה הם פחות מנוסים. בראשית הכתיבה המבעים הכתובים של התלמידים נשענים על מבעי הדיבור. ככל שהתלמידים ידעו טוב יותר לתאר, לספר, להסביר ולנמק את רעיונותיהם בעל פה, כך יהיה להם קל יותר להרחיב את רעיונותיהם בכתיבה (ראה תכנית לימודים חינוך לשוני עמ' 78).

פיתוח כישורים של דובר ומאזין במהלך שיח ודיון בכיתה

לדוברים ולמאזינים במהלך שיחה ודיון יש מחויבות זה לזה – הדוברים מציגים רעיון והמאזינים מגיבים ושואלים שאלות אם אינם מבינים. תפקידם של הדוברים והמאזינים במהלך השיחה והדיון מתואר בהישג נדרש 1 – האזנה ודיבור למטרות שונות (עמוד 82 בתכנית הלימודים לחינוך לשוני, תשס"ג). השיח שחשוב לקדם בכיתות א'–ב' הוא שיח המעודד והמקדם מבעים מורחבים של התלמידים. דפוסי שיח אלה יתרחשו בהקשרים המעוררים בטבעיות את הצורך בשאלות גם מצד התלמידים, ולא רק מצד המורים. במצבים אלה המורה יאפשר ויציע פסקי זמן לחשיבה ולהיוועצות עם עמיתים להמשך השיח.

המלצות לדרכי הוראה

- **בחירה של סוגי שאלות**
 - מומלץ להקפיד על מגוון סוגים של שאלות ועל צמצום של שאלות מסדר חשיבה נמוך ושאלות סגורות.
 - חשוב לשאול שאלות מסדר חשיבה גבוה, לרוב פתוחות, כדי לאפשר נקודות מבט שונות, פרשנות, היסק, השוואה, יישום, הערכה וביקורת.
- **הקצאת זמן המתנה לחשיבה**
 - מומלץ לאפשר לכל התלמידים זמן לחשיבה לפני שהם מגיבים. כך ייווצרו הרגלי חשיבה, תימנע תגובה פזיזה, ותפתח אחריות בקרב התלמידים שיציגו רעיון מפותח ומורחב.

- מומלץ לאפשר לתלמידים לחזור למקורות המידע כדי לעבד את המידע ברמה אישית לאחר קריאה או לאחר עוד התבוננות.
- מומלץ לעודד תלמידים לכתוב את רעיונותיהם כדי לאפשר להם לתכנן וליצור מעין טיוטה ראשונה של הטקסט הדבור.

• תגובות מורה

- חשוב שהמורה יגיב בהסכמה לדברים שהוא מסכים להם ולא בתגובה של "נכון" או "לא נכון", וכך ידגים המורה השתתפות טבעית בדיון.
- מומלץ לחזור אל התלמידים הדוברים אם תשובתם אינה ברורה או חסרה, ולבקש הבהרות נוספות: נימוק, הסבר או הוכחה.
- מומלץ לשקף לתלמידים את דבריהם, במידת הצורך, כדי להציג ניסוח ברור בפני כלל התלמידים וכדי לאפשר תיקון או הרחבה. חשוב לבקש מן הדוברים אישור לכך שהשיקוף הולם את דבריהם.
- חשוב לעודד הידודיות (אינטראקציה) בין התלמידים, לכוון את התלמידים להגיב זה לדברי זה או לשאול.

• תכנון הנושאים לדיון בכיתה

- מומלץ לתכנן ולשלב בהוראה מצבים המעוררים שיחה ודיון סביב נושאים רלוונטיים לתלמידי כתות א'–ב', כגון חברות, משפחה, בעלי חיים, טיולים, פתרון דילמות מחיי הכיתה, תחביבים, ניקיון והיגיינה, ארצות בעולם, בחירת נושא אישי.
- חשוב לאתר נושאים בתוכני הלימוד שבהם מזדמן דיון, לדוגמה: בעת קריאה משותפת של סיפור מזדמנים מצבים שבהם אפשר לדון על תגובות ועל התנהגויות של גיבורי העלילה
- מומלץ לעודד את התלמידים לשאול שאלות בנושאים שלגביהם חסר להם מידע, או לשאול שאלות כדי להבהיר לעצמם את תגובת הדוברים האחרים (בין אם זה המורה ובין אם זה עמית בכיתה), וכך ליצור בכיתה נורמות שיח שבהן התלמידים לא רק עונים על שאלות המורה אלא גם שואלים שאלות.
- מומלץ לחבר עם התלמידים כללי נימוס ותרבות שיח, לערוך שיחה על חשיבות הכללים וליצור התנסויות בעבורם ליישומם (ראו סעיף הערכה בהמשך).
- מומלץ לעודד התנסויות של שיח לפי הכללים המוסכמים גם בתחומי הדעת האחרים.
- מומלץ לכוון את התלמידים להשתתף בשיחה ובדיון תוך הקשבה ותגובה הולמת לדברי חבריהם ולהוקיר השתלבות בשיחה על פי הכללים המוסכמים.
- חשוב לזמן לתלמידים התנסויות במתן תשובות ענייניות לשאלות על חומר נלמד תוך שימוש בהסבר, תיאור והדגמה על פי דרישות המטלה.
- מומלץ לשוחח בכיתה שיחה רפלקטיבית עם התלמידים לאחר השתתפותם בשיח, ובה יתבקשו לחשוב על אופן התנהגותם והשתתפותם על פי כללי השיח, ולדון בכך.

מסגרות למידה

- חשוב שהמורים יצרו למידה הידודית (אינטראקטיבית) שונה המאפשרת שיחה בין עמיתים, כמו: מליאה, קבוצה קטנה, זוגות וכדומה.
- אפשר לנצל את השעות הפרטניות ואת הלמידה בקבוצות במסגרת הכיתה כדי לזמן לתלמידים התנסויות חוזרות במיומנויות של הבעה בעל פה ושל ניהול שיח מיטבי. חשוב לגוון את הרכב הקבוצות כדי לאפשר למידת עמיתים.

מסגרת של קבוצה קטנה עם מורה

- מסגרת של קבוצה קטנה מאפשרת התנסויות חוזרות של שיח מיטבי ושל דיונים שכל התלמידים יכולים להשתתף בהם. לכל תלמיד יש הזדמנות לדבר ולשכלל את יכולת ההבעה בעל פה.
- הרכב הקבוצה יתבצע על פי נושא המעניין קבוצה של התלמידים, או עפ"י בחירת התלמידים להשתלב בקבוצה מסוימת, או עפ"י שיקולים אחרים. כדי לעורר שיח זורם חשוב שהקבוצות לא יכללו רק תלמידים שיש להם נטייה להשתתפות מצומצמת בדיון.
- תפקיד המורים בקבוצה הקטנה הוא למצוא נושאים לדיון שיקלעו לתחומי העניין של הקבוצה, לעודד ולדוֹבב תלמידים ביישנים או מופנמים להשמיע את קולם בלא חשש מקהל מאזינים גדול (כמו במליאה), וללמד תלמידים אחרים להתאזר בסבלנות ולהקשיב לדברי האחרים.
- בקבוצה הקטנה יש הזדמנות לכל תלמיד לשכלל את יכולת ההקשבה. תרומתה של הקבוצה רבה וחשובה הן בהרחבת ידע העולם של המשתתפים והן בחשיפה לנקודות מבט שונות. כדי לפתח את ההקשבה מומלץ להציע לתלמידים התנהגויות של הקשבה בדיון, לדוגמה: להפנות מבט לדובר, להקשיב לו, להגיב לדבריו, לשקף את מה שהבינו מדבריו, לשאול שאלות להבהרה וכדומה.

מסגרת של קבוצה קטנה בלא מורה

- כדי לאפשר שיח קבוצתי בלא מורה, מומלץ ללמד את התלמידים כיצד עורכים דיון ומהם כללי השיח. מומלץ שהמורים יכינו לקבוצה מטלה קצרה, ממוקדת וברורה וילמדו אותם כיצד לשוחח ולדון.
- חשוב לשלב בקבוצה הקטנה פעילויות שנלמדו במסגרת הכיתה כך שהתלמידים יתנסו בהן התנסות נוספת ועצמאית יותר, לדוגמה: שיח בעקבות ספר שהקבוצה קראה או האזינה לו. לכל ילד תינתן האפשרות להביע את מחשבותיו ותחושותיו, לשתף בחוויה הדומה לאירוע המופיע בספר ועוד.
- כאשר תלמידים עורכים דיון עצמאי בקבוצה בלא מורה, רצוי שלכל תלמיד יהיה תפקיד, לדוגמה: ראש קבוצה, אחראי זמן, מסכם בכתב, מציג במליאה וכדומה.

טיפוח כישורים להפקת טקסט דבור מתוכנן

כבר בכיתות א'–ב' חשוב לטפח בקרב התלמידים את היכולת להציג טקסט דבור מתוכנן בפני קהל מאזינים (כיתה או קבוצה קטנה). לשם כך נדרשת הכנה מוקדמת של התלמידים, בעזרת המורה, הכוללת ארגון ועיבוד הידע לקראת ההצגה בכיתה וכן שימוש בקריאה ובכתיבה כמערכות תומכות בהתאם לצורך.

על פי תכנית הלימודים (הישג 1 – האזנה ודיבור למטרות שונות) נדרשים תלמידי כיתות א'–ב' להשתמש בסוגות: דיווח על אירוע מסוים, סיפור בעקבות חוויה, קריאה או צפייה. חשוב להדגיש כי השיח המורחב המתוכנן משמש תשתית חיונית לקידום מטרות הכתיבה. תלמידים המתנסים בשיח דבור מתוכנן של סיפור יוכלו לכתוב ביתר קלות סיפור תוך שימוש בהרחבות מגוונות.

המלצות לדרכי הוראה

- מומלץ לתכנן מצבי הוראה שבהם התלמידים יתבקשו להפיק טקסט דבור ומתוכנן בהקשר לנושאים לימודיים או בהקשר לנושאים הרלוונטיים לחייהם.
- מומלץ לסייע לתלמידים בתכנון הטקסט הדבור לקראת הצגתו, לשוחח עמם על הנקודות המרכזיות שעליהן ירצו לדבר, ולארגן אותן על פי רצף הגיוני.

- חשוב להציע הקשרים להתנסויות חוזרות להצגת טקסט מתוכנן בפני מאזינים. בהקשרים אלה ילמדו כיצד להציג בקול רם וברור את הטקסט הדבור שתכננו בפני קהל, תוך הפניית מבט לקהל המאזינים.
- חשוב לכוון את התלמידים להאזין באופן ממוקד לתלמיד המציג, לעקוב אחר רצף הדברים ולשאול שאלות להבהרה אם אינם מבינים.
- מומלץ לעודד את התלמידים להציג את רעיונותיהם בפני קהלים שונים (תלמידים, הורים וכדומה) ובמגוון הזדמנויות.
- בשלבים מאוחרים יותר עם רכישת מיומנויות כתיבה יוכלו התלמידים להיעזר בכתיבת רעיונותיהם לפני הצגתם לקבוצה או לכיתה.
- מומלץ לכוון את התלמידים להתכונן לקראת הצגת הנושא בכיתה תוך שהם נעזרים בחבר כדי להציג בפניו את הנושא, לקבל ממנו משוב ולתקן בהתאם.
- מומלץ לבנות במשותף עם התלמידים מחוון להערכת הצגת התלמיד המציג (ניתן להיעזר בסעיף "הערכה" שבפרק זה).
- מומלץ להציע לתלמידים להכין מצגת הכוללת את עיקרי הדברים.

שיתוף ההורים

- ערוץ הדיבור הוא הערוץ השימושי ביותר בחיי היום-יום. בבית אפשר למצוא הזדמנויות מגוונות וטבעיות המייצרות אפשרויות לשוחח ולדון. חשוב להנחות את ההורים כיצד לקדם את ילדיהם גם בבית.
- מומלץ להנחות את ההורים להציע באופן מזדמן מילים מדויקות המתאימות יותר לתיאור מצבים או קשיים, וכך לכוון למודעות ורגישות לבחירה מדויקת יותר של מילים.
 - חשוב להנחות את ההורים לנהל עם ילדיהם שיחה סביב ספר קריאה, תכנית טלוויזיה וכדומה, תוך עידודם לשתף ברגשות ולהביע דעתם על הדמויות, על האירועים וכדומה.

סביבה לימודית

- מומלץ להציג על לוח קיר בכיתה מחוון להערכה של הצגת טקסט דבור מתוכנן.
- מומלץ להציג על לוח קיר היגדים תומכים לניהול שיח מיטבי (כגון אני רוצה להגיב לדבריו של..). יש ללמד שימוש בהיגדים אלה בהקשרים מתאימים.
- אפשר ליצור סימנייה לכל תלמיד ובה כללי השיח.
- אפשר להציג את המצגות שבהן השתמשו התלמידים בזמן שהציגו את הנושא בפני הכיתה.

הערכה

הצעה לרכיבי הערכה של שיח דבור

מאזינים ומגיבים

- מקשיבים זה לדברי זה.
- שקטים בזמן שאחרים מדברים (לא מתפרצים לדברי אחרים).
- מזמים רעיונות בדברי הדובר.
- מגיבים בכבוד לדברי אחרים.
- מגיבים לדברי החברים (מוסיפים, תומכים, מתנגדים).
- שואלים את הדובר שאלות מבהירות אם משהו לא ברור למאזין.
- מוקירים את הרעיונות, או את הזווית הפרשנית שהוצעה.

דוברים

- מדברים בקול רם וברור.
- מגיבים זה לדברי זה.
- מפנים מבטם למאזינים.
- מתמקדים בנושא: מדברים לעניין ברמת פירוט מתאימה וברצף הגיוני.
- מסבירים, מתארים, מנמקים, מדגימים על פי דרישות המטלה.
- מתאימים את המבעים לנמענים ולמציאות התקשורתית.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

על המורים לזהות את מקור הקשיים של התלמידים, כגון שימוש באוצר מילים לא מגוון או לא מדויק, הימנעות מדיבור בפני קהל, קושי בהשתלבות בשיחה או בדיון.

המלצות להוראה

- חשוב לעודד את התלמידים להשתתף בשיח כיתתי תוך מתן משוב תומך ומוקיר כדי לפתח מסוגלות וביטחון עצמי.
- חשוב לתת לתלמידים משוב מקדם למידה, ומטרתו שיפור מבעי הדיבור של התלמיד, כגון הכוונה להרחבה, להבהרה וכדומה.
- מומלץ להכין מבעוד מועד את התלמידים במסגרת הקבוצה הקטנה לקראת השתתפותם בשיח כיתתי (הטרמה באמצעות תמיכה מוקדמת בידע ובאופן הצגתו).
- מומלץ שהמורים ידגימו מבעי שיח מפותחים (מודלינג) תוך היותם שותפים לשיח בקבוצה שהם מנחים ומקדמים.
- אפשר לאתגר תלמידים אלה ולהציע להם לשמש כראשי קבוצה. לעתים קבלת תפקיד מעודד תלמידים לפעול באופן שונה ומפתיע.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- מומלץ להציע לתלמידים אלה לשמש כראש קבוצה עצמאית במהלך דיון קבוצתי.
- בדיונים אלה, שבהם התלמידים משמשים כראשי קבוצה, חשוב לסייע להם בזימון מקורות כתובים מוכרים שישמשו בסיס לטיעונים ולנימוקים של הקבוצה.

תקשוב

- מומלץ להסריט קבוצה של תלמידים בזמן דיון קבוצתי, ולהראות לכיתה את הסרטון כדי לנתח את הדיון ולחלץ כללים לניהול דיון. מכיוון שמדובר בילדים צעירים, מומלץ למקד את הצפייה בהיבט אחד בכל פעם, לדוגמה: הקשבה (שואלים: האם הילדים הקשיבו זה לזה? אלו התנהגויות מראות לנו שהקשיבו?).
- ניתן להציג בכיתה קטע מתוך תכנית ילדים בטלוויזיה, תכנית שבה מתנהלת שיחה בין הדמויות, ולנתח את השיח על פי הכללים שנלמדו בכיתה.
- רצוי לעודד את התלמידים להשתמש במצגת להצגת הנושאים שאותם תכננו להציג בפני קבוצה או כיתה.

הרחבות וקישורים

- גוברין, ש' (1999). נעשה ונקרא השפה הכתובה כאורח חיים בכיתה א', מחלקת הפרסומים משרד החינוך.

- מחוז ירושלים (תשס"ט). כלי התרשמותי לתכנון ולהערכה של שיח פדגוגי מיטבי בשיעור.
- פלד, נ' (1996). מדיבור לכתיבה. דרכים לאוריינות כרך א'. ירושלים: הוצאת כרמל.
- פלד, נ' ובלום קולקה, ש' (תשנ"ז). דיאלוגיות בשיח הכיתה. *חלקת לשון* 24, עמ' 28–60.
- תשתית לקראת קריאה וכתיבה, ת"ל לגן הילדים (תשס"ו). ירושלים. הוצאת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/kria_ktiva/tochniyotlimodim/tochnitlimudimtashtittocnit.htm

- Alexander, R. (2005). Culture Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. University of Cambridge
- Cazden, C. (2001). Variations in Discourse Features. In C. Cazden (Ed.) classroom discourse: the language of teaching and learning. (pp. 81-108)

קידום קריאה להנאה

קריאת ספרים להנאה חשובה בפני עצמה, להעשרת עולמו הרגשי, הרוחני והתרבותי של הפרט, והיא גם מרכיב חשוב בקידום יעדי השפה. ככל שתלמידים קוראים יותר, כך משתכללות יכולותיהם האורייניות: אוצר המלים, מיומנויות ואסטרטגיות הקריאה, ידע העולם, הידע הלשוני, יכולת הכתיבה ויכולת ההבעה בעל פה. הקריאה להנאה אינה רק בילוי מהנה, אלא היא חלק מתהליך למידה טבעי. ככל שהתלמיד קורא יותר, שליטתו בתחומים האלה גוברת.

טיפול הרגלי הקריאה והחינוך לאהבת הקריאה הם תהליכים ארוכי טווח המתמשכים לאורך שנים, בחיק המשפחה, ובמוסדות החינוך. ילדים המגיעים לכיתה א' כבר פגשו ספרים בבית ובגן באמצעות מתווך מבוגר, ובדרך כלל הם נענים בשמחה להצעה לקריאת ספרים. הם נוטים לבקש לקרוא באוזניהם ספר אהוב, ניגשים לספרייה מתוך עניין אישי, בוחרים בספר ומדפדפים בו, מזיהים מגוון של ספרים, מגיבים לספר במהלך דיון שהמורה יוזמת בעקבות האזנה, ולעיתים אף מגיבים לדמות בסיפור באמצעות איור או יוזמים משחקים בעקבות קריאת סיפור. תפקידם של המורים הוא להמשיך ולעודד את התלמידים לקרוא כך שהקריאה להנאה תהפוך לחלק משגרת חייהם.

ארגון ספריה כיתתית כחלק מסביבה לימודית המעודדת קריאה להנאה

ממצאי מחקר מעידים על קשר חיובי בין הישגי תלמידים ובין נוכחותן של ספריות איכותיות המצוידות באופן הולם באוסף עשיר ומגוון של ספרים בסביבה הלימודית. לפיכך יש ליצור נגישות מרבית לספרים בספרייה הכיתתית ובספריית בית הספר.

- **שיתוף התלמידים בהקמה ובארגון הספרייה הכיתתית** – שיתוף זה יסייע להם להכיר את הספרים ולהתמצא בספרייה ויאפשר להם לעמוד על החשיבות שבארגון הקבוע של הספרים.
- להלן המלצות להקמת הספרייה:
 - חשוב לבקר בספרייה העירונית או היישובית או בזו שבבית הספר כחלק מהמהלכים לעידוד הקריאה ולטיפול אהבת הספר. כדאי שביקור זה ייעשה בטרם מתחילים להקים את הספרייה הכיתתית, מפני שכך יהיה אפשר ללמוד על אופן ארגון הספרים ועל אופן ההשאלה בספריות. עם זאת, מובן שהספרייה בכיתה שהיא קטנה ומשרתת מספר תלמידים מצומצם תהיה מאורגנת באופן אחר.
 - חשוב לקבוע תבחינים (קריטריונים) לארגון הספרייה הכיתתית ולמיון הספרים. הארגון יכול להשתנות במהלך השנה.
 - מומלץ למנות ספרנים מבין התלמידים היכולים לנהל את הספרייה.
 - מומלץ לחבר עם הילדים כללים לשימוש בספרייה.
 - מומלץ להקצות מדף לתצוגה של ספרים על פי הנושאים הנלמדים, ספרים חדשים ועיתוני ילדים.
 - כדי להעשיר את הסביבה הלימודית מומלץ להציע לילדים להביא את הספרים שהם אוהבים, ושאותם הם מוכנים להשאיל לחבריהם. אפשר לבקש מהם שיכתבו ויציגו המלצה קצרה מדוע אהבו את הספר.

- **יצירת משחקים בעקבות קריאת ספרים** – כגון, משחק מסלול, משחק זיכרון (סופר-ספר, דמות-ספר), רביעיות, תצרף (סופר-ספר, כריכות של ספרים, איורים מתוך ספרים), דומינו ועוד.
- **יצירת מרכז קשב והקלטות** – האזנה לספר-קלטת, אפשרות לילדים להקליט את עצמם. קוראים, מספרים, מציירים, מסבירים, ממלילים מחשבות ורגשות.
- **מאגר הספרים** – חשוב שמאגר הספרים יהיה מגוון ויכלול יצירות של יוצרים המייצגים תרבויות שונות וסגנונות כתיבה שונים, יצירות המעשירות את התלמידים מבחינה רגשית ומבחינה ערכית וספרים הקשורים לתחומי העניין של התלמידים. הנה דוגמות אחדות:
 - ספרים שיש בהם איורים, יחידות הטקסט קצרות, רצף העלילה ברור, התבניות חוזרות על עצמן (כגון משפטים בסיפורים בעלי מבנה צביר).
 - ספרים שהיקף המלל מתאימה לרמת התקדמותם של התלמידים בקריאה. תלמיד שקריאתו שוטפת יכול להתמודד עם טקסט ארוך יותר מתלמיד שעדיין מיומן פחות בקריאה. ניתן להיעזר ברשימות של ספרים מומלצים המופיעים באתר הזה: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/ChinuchLeshony/KriaaLeanaa.htm>

המלצות לעידוד הקריאה

האזנה לקריאה קולית

- חשוב לקרוא בפני התלמידים מתוך ספרים כחלק מיום הלימודים. חשוב להמשיך בפעילות זאת גם לאחר שהתלמידים רכשו שליטה במיומנויות הפענוח והם יכולים כבר לקרוא בעצמם. הקריאה בקול לתלמידים מסייעת להם בהרחבת ידע העולם בהעשרת אוצר המילים והמבנים התחביריים האופייניים לשפה הכתובה. חשוב שייווצר קשר בין קריאה להנאה כדגם לאדם קורא.
- חשוב ללוות את הקריאה בתיווך המורה וליזום שיח המאפשר הבניה משותפת של משמעות הטקסט ביחס לתוכן, למסרים, לאיורים ועוד.
- מומלץ להכין עבודות יצירתיות בעקבות האזנה לקריאה קולית, כגון תאטרון בובות, משחק בדמויות מן הספרים ועוד.
- מומלץ לקרוא סיפורים בהמשכים.
- מומלץ להפגיש את התלמידים עם אותה יצירה בערוצים שונים: ספרים, קלטת שמע, סרט, ספר ממוחשב.
- "גלימת המספר" – אחת לחודש כדאי להזמין לכיתה אורח (הורה, או כל דמות אחרת מהקהילה) אשר לובש את "גלימת המספר" וקורא לילדים ספר שקראו לו בילדותו.

קריאה עצמית

- חשוב להקצות זמן לקריאה חופשית יום-יומית כחלק משגרת יום הלימודים.
- חשוב להדריך את התלמידים בבחירת ספרי קריאה בהתאם לרמת רכישת הקריאה שלהם, כך שהקריאה תהיה נטולת מאמץ הקשור בפענוח. קריאת ספר ברמת קריאות מתאימה תאפשר לקורא לחוות הנאה.
- חובה להדריך את התלמידים לבחור בספרי קריאה על סמך מידע והמלצות של קוראים אחרים.
- חשוב לעודד את התלמידים להקדיש זמן לקריאה גם מחוץ לכותלי בית הספר. מומלץ לעודד אותם להשאיל ספרים באופן סדיר בספרייה העירונית או היישובית.

- חשוב לעודד את התלמידים לשתף אחרים בחוויית הקריאה שלהם, ובכך לעורר עניין בקרב שותפי השיח.

המלצות לפיתוח מנהיגות קוראים צעירים

- מומלץ כי בכל פרק זמן קבוע (שבוע או שבועיים) תלמיד אחר מספר על ספר שקרא, וכך נחשפים התלמידים לספרים אחרים הנמצאים בספרייה.
- מומלץ כי תלמיד שקרא את מספר הספרים הגדול ביותר במהלך החודש יוזמן להמליץ על אחד הספרים בפני חבריו לכיתה.
- מומלץ לתת לתלמידים לבחור קטעים לקריאה בפני תלמידים אחרים מתוך הספרים שאותם קראו.
- מומלץ ליזום מהלכים כחלק משגרת החיים בכיתה שבאמצעותם התלמידים מעודדים את חבריהם לקרוא, מנהלים תיעוד של השאלת הספרים, מכינים משחקים ועורכים סקרים על הרגלי הקריאה של תלמידי הכיתה.

המלצות לעידוד קריאה משותפת

- תלמידים קוראים עם תלמידים – פעילויות קריאה שבהן תלמידים בוגרים קוראים עם תלמידים צעירים בכיתות א'-ב'.
- תלמידי כיתה ב' מארחים את תלמידי כיתה א' בכיתתם או בספרייה למפגש שבו כל תלמיד מכיתה ב' קורא סיפור לתלמיד מכיתה א'.
- קריאה בצוותא - תלמידים קוראים ומשוחחים על אותו הספר בקבוצות קטנות.

שיתוף ההורים

- הבסיס לאוריינות קריאה של תלמידים טמון בהתנסויות הקריאה המשותפות שלהם עם הוריהם עוד בטרם הלכו לבית הספר. להורים תפקיד חשוב ונכבד בעיצוב הרגלי הקריאה של הילדים, בחינוך לאהבת הספר ובבניית כישורים הכרחיים לרכישת קריאה. לפיכך מומלץ להמשיך ולטפח את תרבות הקריאה במסגרת הבית באמצעות פעילויות משותפות לילדים ולהורים סביב קריאת ספרים.
- חשוב להעלות את מודעות ההורים לחשיבות הקריאה להנאה ולהיותה מקדמת הישגים.
- יש לעודד את ההורים להמשיך לקרוא בקול לילדיהם, על אף היותם "קוראים עצמאיים", מתוך הבנה שפעילות זו מעוררת הנעה לקריאה ומפתחת את יכולות הקריאה של ילדיהם.
- מועדוני קריאה להורים וילדים – מומלץ לארגן מפגשים של קריאת ספרים משותפת ומהנה בהנחיית מורה. המפגשים כוללים: קריאה בספר, הדגמה של דרכי קריאה בספר, ארגון פעילות המכוונת ליצירת דיאלוג בין הורה לילד, השאלת ספרים משותפת מספריית הכיתה או מספריית בית הספר. מועדונים אלה משמשים מודל בעבור ההורים לקיום של פעילות מסוג זה בבית.
- מומלץ ליצור כמה תרמילים נודדים קטנים ייעודיים לפעילות בעקבות קריאה (תיקים מוכנים או מעוצבים על ידי המורה או התלמידים). כל תרמיל יכיל ספר ומחברת מקושטת כל תרמיל ינדוד במהלך השנה בין בתי התלמידים. כל משפחה בסבב תקבל את התרמיל לתקופה של שבוע, כך שהתרמיל ינדוד בין המשפחות כולן. כשהתרמיל יגיע למשפחה, ההורים יקראו את הספר לילדם ויתעדו את פעילותם במחברת. התיעוד יישאר פתוח לקריאת הורים וילדים אחרים ויזמן מגוון של תגובות. בראשית המחברת,

מומלץ לצרף הנחיות והמלצות לקיום המפגש של הילדים עם הוריהם ולאופן תיעודו. לכל משפחה תוקדש מראש כפולת עמודים שם יוכלו לתעד את מפגש הקריאה. בתום שבוע, התלמיד יחזיר את התרמיל לכיתה, והמורה תאפשר לתלמיד לשתף את הכיתה בחוויית הקריאה שחווה בבית. המורה יכולה אף להציג בכיתה את התגובות והיצירות שהמשפחה בחרה לתעד במחברת.

- מומלץ כי כל משפחה תארח פעם בשנה קבוצה של ארבעה תלמידים. המשפחה המארחת תכין הזמנות, תתכנן פעילות בעקבות קריאה משותפת של הספרים ותתעד את המפגש. התוצרים יוצגו בבית הספר.
- מומלץ כי מדי פעם ביום שישי יגיע הורה לספר סיפור שאהב בילדותו או ספר אחר שבחר. בתום הקריאה תתארגן פעילות חווייתית לילדים.

הערכה

מומלץ להשתמש במגוון דרכים להערכת ההתנסויות של התלמידים בקריאה להנאה, למשל:

- הערכת ניצני אוריינות בראשית כיתה א': במפגש הראשון עם המורה בכיתה א' מוצע לבקש מן התלמיד להביא ספר אהוב ולשוחח עליו כדי ללמוד על הסביבה האוריינית וההתנסויות של התלמיד. במסגרת השיחה מוצע לאסוף מידע כגון זה:
 - האם לתלמיד יש עוד ספרים בבית?
 - האם התלמיד יכול לנמק את בחירתו בספר?
 - האם התלמיד יודע היכן כתוב שם הספר?
 - האם התלמיד יודע היכן כתוב שם המחבר, המאייר?
 - האם התלמיד יכול לספר את הסיפור?
 - האם התלמיד יכול להצביע על המילה הראשונה בשורה?
 - האם התלמיד יכול להצביע על כיוון הקריאה (מימין לשמאל)?
 - האם התלמיד יכול להצביע על האות... במילה...?
- תיעוד של קריאת ספרים באמצעות הכנה של רשימות ספרים שהתלמידים קראו במהלך השנה, ושל ספרים שאהובים עליהם במיוחד.
- הכנסה של תיבה להמלצות כתובות או המלצות בעל פה בפני הכיתה: התלמידים יתבקשו להמליץ על ספר שקראו תוך הבאת נימוקים. המורה יתעד לעצמו רכיבים למעקב כגון: שם הילד, שם הספר, הנימוקים לבחירת הספר וכדומה.
- בחירה של פעילות יצירתית שמעצימה את החוויה ואינה פוגמת בה. לדוגמה, אפשר לבקש מן התלמידים לבחור קטע מוסיקלי המתאים לספר שקראו ולנמק את בחירתם, לבחור תמונה או ציור המדגישים את האווירה בספר וכדומה.
- הקשבה של המורה לשיחה בין התלמידים בקבוצה קטנה או במליאה בעקבות קריאת יצירה. המורה יכול להציע היבטים שונים שבהם תתמקד השיחה, כגון דמויות והיחסים ביניהן, אירועים שונים בעלילה וכדומה.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

תלמיד המיומן פחות ברכישת הקריאה יתקשה לקרוא להנאתו. ההנאה מקריאה קשורה ליכולת נרכשת לקרוא בקלות ובלא מאמץ. על כן סביר שלתלמיד זה תתפתח נטייה של הימנעות מקריאה.

- אם התלמיד עדיין אינו קורא עצמאית או שקשיי הקריאה אינם מאפשרים לו להתמודד עצמאית עם הטקסט, מומלץ לקרוא בפניו את הספר שבחר או שנבחר בעבורו. חשוב

- לבחור ספר שיעניין וירתק אותו, ולקרוא אותו באופן שהתלמיד יחווה חוויה רגשית ואינטלקטואלית.
- חשוב לברר עם התלמידים את תחומי העניין שלהם ואת סוגי הסיפורים שהם אוהבים כדי להציע להם ספרים המעניינים אותם וכאלה המתאימים לרמת הקריאה שלהם. יש לסייע לתלמידים אלה בבחירת הספרים בספרייה.
- מומלץ להפנות את התלמידים לאתרים שבהם אפשר להאזין לקריאה מוטעמת של ספרות יפה.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- מומלץ לעודד תלמידים שקריאתם טובה והמרבים בקריאה לגוון את מבחר הספרים שהם קוראים מבחינת הסוגה, סגנון הכתיבה ועוד.
- מומלץ לעודד תלמידים אלה לשוחח בקבוצה רב-גונית על הספרים שקראו ולהסביר מדוע הם אהבו או לא אהבו ספר שקראו.
- אפשר להמליץ על קריאה עצמית של ספרים מתוך "ספרות מופת".

תקשוב

- מומלץ להשתמש באתרים שונים הקיימים במרשתת תוך הפעלת שיקול דעת פדגוגי.

הרחבות וקישורים

- פוזנר. מ' (פברואר 2009), הדרך האחרת לקידום הישגים: לקרוא מרצון ועל פי בחירה אישית.
<http://www.cet.ac.il/newsletter/cetnews/2009/February/reading.htm>
- "ספריות בתי ספר – סיפור הצלחה", הוכן על ידי קרן המחקר של הוצאת Scholastic, ומופיע בתרגום עברי באתר "ספריות באוויר" בכתובת
<http://www.cet.ac.il/libraries/teachers-librarians/docs/Libraries.doc>
עודכן ב-2006
- מה אומרים מחקרים על מוסכמות שאנו מחזיקים בהן בנושא קריאה? סקירת ספרות מקיפה, מרים פוזנר באתר "ספריות באוויר" בכתובת
<http://www.cet.ac.il/libraries/teachers-librarians/docs/Libraries.doc>
- הערכת תכניות לעידוד הקריאה בגני הילדים (תשע"א), ראמ"ה, משרד החינוך,
cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/87004057.../report_idud_kriaa.doc
- תשתית לקראת קריאה וכתבייה, ת"ל לגן הילדים (תשס"ו). ירושלים. הוצאת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/kria_ktiva/tochniyotlimodim/tocnitlimudimtashtittocnit.htm

הרחבת אוצר מילים

החל מגיל בית הספר אוצר המילים של התלמידים מתפתח בעיקר על בסיס השתתפותם בשיח האורייני המתקיים בכיתה ובבית ועל בסיס החשיפה ההולכת וגדלה לטקסטים כתובים. חשיפה זו מזמנת לתלמידים מפגשים חוזרים ונשנים עם מילים וביטויים חדשים האופייניים לשפה הכתובה, ועם לשון לימודים האופיינית למקצועות הלימוד. התלמידים לומדים מילים חדשות, וכמו כן מתרחב ומעמיק הידע שלהם על משמעותם של מושגים המוכרים להם מן הדיבור היום-יומי. כך, אוצר המילים של התלמידים גדל לא רק בהיקפו, אלא חל שינוי גם באיכותו ובמורכבותו.

החשיפה לשפה הכתובה מקדמת מאוד את מודעות התלמידים למבנה המורפולוגי של המילים. לידע המורפולוגי תפקיד חשוב בהרחבת אוצר המילים לצד תפקידו בתהליכי הקריאה והכתיבה (ראו פרק בנושא רכישת הקריאה). התלמידים לומדים להכיר את הצורנים האופייניים לעברית והם נעשים מודעים יותר ויותר לתפקידים הסמנטי (כגון מודעות לצורן השורש הנושא את ליבת המשמעות של מילה ולצורן התבנית המגדיר למשל את הקטגוריה הלקסיקלית של מילה – פועל, תואר, שם עצם מופשט, שם של מכשיר וכדומה). באמצעות הפעלת תהליכים (מודעים או שאינם מודעים) של פירוק המילה החדשה לצורניה בעת הקריאה (למשל, לצורני השורש והתבנית או הבסיס והמוספית), ניתוח משמעותם וקישורם לרכיבים דומים במילים מוכרות, יכולים התלמידים להעלות השערות יעילות לגבי משמעותן של המילים החדשות שהם קוראים, ובכך להרחיב את אוצר המילים שלהם.

המלצות לדרכי הוראה

הרחבת אוצר מילים באמצעות קריאה

- חשוב להרחיב את אוצר המילים של תלמידים בתוך הקשר טקסטואלי. הטבעי ביותר הוא שההתנסות הזאת תתרחש בזמן הקריאה להנאה ובזמן הקריאה לצורכי למידה של טקסטים מעולמות שיח שונים בתחומי הדעת הנלמדים בכיתות א'–ב': ספרות, מקרא, מדעים, ועוד.
- חשוב להפעיל שיקול דעת בבחירת המילים החדשות כדי להעמיק ולהרחיב את הידע עליהן: מילים שהתלמידים עשויים לפגוש לעתים קרובות גם בטקסטים אחרים, מילים שמשמשים בהן במגוון תחומים, מילים המסייעות להבנת הטקסט, מילים הקשורות לנושא הלמידה, ומילים המזמנות הרחבה לצורות מילוניות דומות, כמו ביטויים או צורות מטפוריות
- לקראת הוראה של טקסט חדש מומלץ לזהות מילים ומושגים שעלולים להיות בלתי מובנים, ולהקדים ולהסביר את פירושם במידת הצורך. עם זאת, חשוב לאפשר לתלמידים להתמודד עם חלק מן המילים הקשות בעצמם או בעזרת המורה תוך הסתמכות על ההקשר, ולא למהר ולהסביר את כל המילים מראש.
- חשוב לעודד את התלמידים שידלו במידת האפשר את הידע הקודם שלהם על המילים ועל המושגים הנלמדים ושיסבירו בלשונם את משמעויותיהם. במידת הצורך יספקו המורים הסבר נרחב ומדויק יותר.

- חשוב ללמד במפורש אסטרטגיות להבנת מילים חדשות, כגון הבנת משמעות המילים באמצעות רמזים תוכניים מן ההקשר ובאמצעות ידע על מילים נרדפות בטקסט, הבנת משמעות המילים באמצעות ניתוח מורפולוגי של המילה, הישענות על ידע סמנטי של מילים מאותו שורש (דהיינו זיהוי שורש המילה והבנת משמעות משפחת המילים של המילה הנתונה וזיהוי המוספיות והתחיליות והבנת משמעותן).
- חשוב להרחיב את הידע של התלמידים על המילה באמצעות עיסוק פעיל במילה הנלמדת תוך התייחסות מפורשת למשמעותה או למשמעויותיה, לצורתה המורפולוגית, ולהקשרים שבהם התלמידים עתידים לפגוש את המילה.
דוגמות לדרכי הוראה:
 - הוראה של מילים נרדפות וקרובות משמעות למילה מסוימת.
 - הוראת הפכים למילה (אם יש).
 - הוראת צירופי מילים, ניבים ופתגמים שבהם משובצת המילה (אם יש).
 - הוראת קשרים בין המילה לעוד מילים מאותה משפחה (מאותו שורש).
 - שיבוץ המילה בתוך משפטים.
 - היכרות עם גוונים ודקויות של מילה.
- חשוב לזמן מפגשים חוזרים עם מילים חדשות שנלמדו, ולהשתמש בהן שימוש חוזר בתהליכי הפקה (דיבור וכתובה).
- יש ללמד את השימוש במילון כבר מראשית כיתה ב'.
- מומלץ להפנות את תשומת הלב של התלמידים למפגש מחודש עם מילים שנלמדו בעבר, תוך בחינת משמעויות חדשות למילים אלה.
- חשוב להנחות את התלמידים להכין פנקס א"ב אישי החל מאמצע כיתה א'. התלמידים ירשמו בפנקסם מילים חדשות שלמדו במהלך היום או השבוע, וכך יתעדו את הרחבת אוצר המילים האישי שלהם ואף יוכלו להיזכר במילים שלמדו בעבר.
- חשוב לעודד קריאה עצמית מרובה של ספרים מתאימים לרמת הגיל.

הרחבת אוצר מילים באמצעות כתיבה

- חשוב לעודד את התלמידים להשתמש בהקשרים השונים במילים החדשות שלמדו.
- חשוב לעודד את התלמידים להשתמש במילים המתאימות יותר לשפה הכתובה.

הרחבת אוצר מילים באמצעות האזנה ודיבור

- חשוב לקרוא בפני הכיתה או בפני קבוצת לומדים יצירות ספרות המותאמות לגיל, תוך מתן עדיפות ליצירות ספרות הכתובות בשפה עשירה מזו שהתלמידים יכולים לקרוא בכוחות עצמם. באמצעות ההאזנה לקריאת המורה ייחשפו התלמידים למילים חדשות במשלב גבוה ולמילים שאינם יכולים לפגוש בטקסטים ברמת הקריאה העצמית שלהם. בטקסטים אלה יפגשו התלמידים מילים ומבנים מורפולוגיים שגורים פחות והמזמנים התנסויות של ניתוח והכללה מורפולוגיים. בכך התלמידים מרחיבים את המודעות לרכיבים הצורניים של המילה.
- מומלץ להאזין לטקסטים מוקלטים במדיה הדיגיטלית.
- חשוב לעודד את התלמידים להשתמש באוצר המילים הנלמד בהקשר המתאים במהלך השיח הלימודי והיום-יומי, וזאת הן בשיעורי העברית והן בשיעורים של מקצועות הלימוד האחרים.

- כשמורים פונים אל התלמידים, בעת הצגת נושא או משימה, מומלץ להשתמש במשלב דיבור גבוה אך ההולם את ההתרחשות התקשורתית. מומלץ שהמורים ישבצו בלשונם, באופן מאוזן, מילים שאינן מוכרות לילדים או מילים שנלמדו זה עתה בהקשר אחר.

שיתוף ההורים

במפגשים עם ההורים מומלץ למורים להסביר על תרומתה של קריאת ספרים משותפת עם הילדים – קריאה המרחיבה את אוצר המילים של ילדיהם. חשוב להדגיש את חשיבותו של המפגש כחוויה רגשית ואסתטית.

סביבה לימודית

- חשוב שהסביבה תכלול כמה מילונים המתאימים לגיל ולידע של הלומדים בכיתות א'–ב', כולל מילונים ממוחשבים. רצוי שברשותו של כל תלמיד בכיתה ב' יהיה מילון אישי.
- כבר מכיתה א' חשוב שסביבת הלמידה תכיל את המידע שנצבר על אוצר המילים שנלמד, כדוגמת מיפויים חזותיים, מילונים כיתתיים ועוד.
- החל מאמצע כיתה א' מומלץ שסביבת הלמידה תכיל משחקי מילים, תשבצים, תפזרות, חידות מילוליות ועוד.
- מומלץ להשתמש בסכמה קבועה המייצגת חזותית את המידע שהופק על מילה חדשה. המיפוי יכלול את משמעויות המילה, מילים נרדפות או דומות לה, צורתה המורפולוגית, צירופי מילים ומשפטים שבהם היא משובצת.

הערכה

יש להעריך את אוצר המילים באופן מתוכנן באמצעים מגוונים, כגון חידונים ומשחקים שתלמידים מתכוננים לקראתם לפי מאגר נתון של מילים הכולל מילים נרדפות, מילים הפוכות, ביטויים ופתגמים שכיחים. כמו כן מורים יכולים להעריך את רכישת אוצר המילים גם באופן שוטף על ידי מעקב אחר השימוש במילים החדשות הן **במצבי שיח** בכיתה והן **בתוצרי הכתיבה** של תלמידים.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

- אוצר המילים של התלמידים מתפתח בעיקר על בסיס השתתפותם בשיח האורייני הנערך בכיתה ובבית ועל בסיס החשיפה ההולכת וגדלה לטקסטים כתובים. בגיבוש מסגרות הלמידה חשוב להתחשב ברב-גוניות של התלמידים מבחינת המוכנות והבשלות במעבר בין הגן לכיתה א' ומבחינת קצב רכישת הקריאה בכיתות א'–ב'. להרחבת אוצר מילים **חשוב לזמן התנסויות חוזרות במגוון דרכי הוראה**.
- המענה לתלמידים בעלי אוצר מילים מצומצם (בשלב זה) חשוב שייעשה **גם בקבוצות שבהן קיים מגוון של רמות ידע (קבוצות הטרוגניות)**. כך לא רק המורה תהיה מקור הידע, אלא התלמידים יוכלו ללמוד זה מזה.
- מומלץ להשתמש במילונים שבהם ההגדרה הראשונית של המילה פשוטה וכוללת הסבר וכן הדגמה או איור.
- מומלץ להשתמש במילונים ממוחשבים, שהעיצוב בהם נוח לקריאה, שהמלל בהם מועט יחסית וכולל שיוך של המילה לקטגוריה המורפולוגית והסמנטית שלה.

- אם הטקסט הנלמד בכיתה מכיל מילים רבות שאינן מוכרות לתלמידים, מומלץ להציע טקסטים ברמת קריאות נמוכה יותר, אשר גם בהם נדרש מהתלמידים עיסוק בהבנת משמעויות של מילים.
- חשוב להפעיל שיקול דעת ביחס לסוג המילים ומינון המילים שאותן בוחרים ללמד. מומלץ להתמקד בכל שיעור במילים אחדות. עדיף להתרכז בהוראת מילים בסיסיות שעדיין אינן מוכרות לתלמידים, אבל הן נדרשות ללמידה בתחומי הדעת. חשוב לשקול את סדר העדיפויות בתהליכי ההוראה.
- חשוב לזמן התנסויות מגוונות והקשרים חברתיים בהם נערך שיח המזמן שימוש במילים החדשות בהקשרים שונים של קריאה, כתיבה האזנה ודיבור.
- מומלץ לזמן משחקים כמו רביעיות, משחקי זיכרון, תשבצים ותשחצים כדי לזמן התנסויות חוזרות על מילים, ניבים או פתגמים שהוצגו בכיתה בהזדמנויות למידה מגוונות.
- חשוב לזכור שחלק גדול מאוצר המילים של התלמידים נרכש תוך כדי קריאה עצמית. מאחר שבשלב זה תלמידים בעלי קשיים ממעטים לקרוא, חשוב להקפיד על הקראה או על האזנה לטקסטים תואמי גיל באופן תדיר.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- תלמידים לא מעטים מגיעים לראשית כיתה א' כשהם בעלי ידע אורייני רחב מאוד, ובאמתחתם התנסויות בתהליכי קריאה, כתיבה האזנה ודיבור. אוצר המילים של תלמידים אלה רחב יותר, ולפיכך בתהליך תכנון פעולות הוראה כיתתיות וקבוצתיות יש להתחשב בידע שברשותם. חשוב לדאוג ללמידה חווייתית, מאתגרת ומקדמת בכיתה א' גם בעבור תלמידים אלה.
- מומלץ לכוון את התלמידים להרחיב בעצמם את הידע שלהם על מילים או על מושגים המופיעים בטקסט, כולל פנייה למקורות מידע, כגון מילונים.
 - מומלץ לגוון את הסביבה הלימודית ולהעשירה בעבור תלמידים אלה: במילונים מגוונים יותר, בספרים לקריאה עצמית ברמת קריאות גבוהה יותר, במשחקים ובתשבצים מאתגרים יותר, וכן בהאזנה לטקסטים במשלב לשוני גבוה יותר.
 - בכל פעילות לקידום האזנה, הדיבור, הקריאה והכתיבה מומלץ לתכנן עוד פעילויות המאתגרות את אוצר המילים של תלמידים אלה החל מראשית כיתה א'.
 - תלמידים אלה יכולים להרחיב באופן עצמאי את מאגר המשחקים להרחבת אוצר המילים הכיתתי.

תקשוב

- מומלץ להשתמש בחוכמה במשחקי מחשב להרחבת אוצר המילים, כגון אלו שפותחו על ידי משרד החינוך.
- אפשר ליצור קובץ במחשב הכיתתי, ובו יהיה מאגר מילים ומושגים שנלמדו. אפשר למנות תלמידים להיות אחראים לארגון הקובץ, לכתובת הפירושים ולמתן דוגמות.

הרחבות וקישורים

- אביב בן צבי ג' (2010). יכולות מורפולוגיות ומילוניות המתבטאות בתצורת שמות, פעלים ותארים בקרב ילדי ביה"ס בהשוואה למתבגרים ולמבוגרים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

• בר-און, ע' (2010). תפקיד הידע הלשוני והתפתחותו בקריאת העברית הלא מנוקדת. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

- Aitchison, J. 2003. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Blackwell Publishers.
- Berman, R.A. & Ravid, D. 2008. Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), Cambridge handbook of literacy (pp. 92-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nippold, M.A. 2007. Later language development: School-age children, adolescents and young adults (3rd ed). Austin, TX : PRO-ED.
- Schiff, R. & Ravid, D. 2004. Vowel representation in written Hebrew: phonological, orthographic and morphological contexts. Reading & Writing, 17, 245-265.
- Tolchinsky, L. 2004. The nature and scope of later language development. In R.A. Berman (Ed.), Language development across childhood and adolescence (pp. 233-247). Amsterdam: John Benjamins

קידום ידע מטא-לשוני

"ידע לשוני הכולל ידע על הלשון וידע על השיח מבטא יכולת להתבונן בתכונותיה של הלשון ולהסיק מסקנות לגבי מערכת חוקיה. ההתבוננות בלשון מתרחשת במהלך פעולות ההבנה וההפקה של טקסטים דבורים וכתובים, שהתלמידים פוגשים בהם בהקשרים לימודיים ותקשורתיים. הלימוד השיטתי של רכיבי השיח והלשון וביסוס ידע זה בבית הספר היסודי ייעשה בהקשרים טקסטואליים ותוך הדגשת התפקידים שהרכיבים ממלאים בהקשרים אלו. העיסוק בידע הלשוני ייעשה משלושה היבטים: שימוש בלשון, מודעות לשונית וידע על הלשון" (מתוך תכנית הלימודים לחינוך לשוני, תשע"ג).

בשיעורי העברית תיעשה הוראת הלשון באופן מתוכנן ומפורש כחלק מקידום תהליכי רכישת הקריאה, הכתיבה, פיתוח השיח הדבור והרחבת אוצר המילים. עם זאת חשוב לעסוק בלשון לא רק בשיעורי העברית, אלא גם במהלך ההוראה של תחומי הדעת השונים ולהצביע על לשון הלימודים האופיינית להם, כגון אוצר מילים ייחודי ומבנה שיח מקובל בתחום הדעת. המשחק הוא דרך מתאימה ללמידה בגיל זה ומומלץ לשחק במשחקי לשון כחלק מתהליכי ההוראה של תופעות לשוניות.

הידע הלשוני מתפתח הן תוך כדי השימוש בשפה והן בעקבות עיסוק מודע בתופעות לשוניות כדי לגלות, לתאר ולהגדיר מאפיינים וכללים בשפה. בהתאמה לכך תכנית הלימודים מציגה שתי דרכים להוראת הלשון: **מהטקסט אל הלשון, ומהלשון אל הטקסט.**

הוראה מן הטקסט אל הלשון

בהוראה מן הטקסט אל הלשון יש לבחור את רכיבי הידע הלשוני המרכזיים והבולטים מתוך הטקסטים ומתוך התכנים הנלמדים, וללמדם בהוראה מפורשת המתאימה לגיל הלומדים. הוראת לשון מנקודת מוצא זאת מתאימה בעיקר לגיל הצעיר בשל הדגש שניתן בה להקשר בעל משמעות תכנית. זאת ועוד, לימוד רכיבי הלשון בהקשר לקריאה של טקסט תורם להבנת הנקרא של הטקסט, ובאופן דומה לימוד רכיבי הלשון בהקשר לכתיבה של טקסט תורם לשיפור ההבעה בכתב.

להלן דוגמות לנושאים שמתאים ללמד עד סוף כיתה ב' (מתוך רשימת הנושאים המופיעים בהישג נדרש 8):

הכרת תפקידים של סימני הפיסוק נקודה וסימן שאלה ודרכי השימוש בהם בטקסט הכתוב

- בתהליך קריאת טקסט, סימני הפיסוק מסמנים לקוראים את גבולות היחידות התחביריות ובכך עשויים לעזור להם להבין את משמעות המשפטים. בלימוד סימני הפיסוק יש להדגיש את התפקיד שהם ממלאים בטקסט, למשל: לעיתים סימן שאלה בסיפור מסמן לקוראים שלפניהם דיאלוג בין דמויות או דיבור פנימי של דמות.
- בקריאה קולית סימני הפיסוק מסייעים לקוראים לקרוא בהנגנה (אינטונציה) המתאימה, למשל: שינוי הנגנה בעת זיהוי סימן שאלה.
- בכתיבה יש ללמד את התלמידים להשתמש בסימני הפיסוק כך שישרתו את מה שהתכוונו למסור, וכדי שיבינו כי שימוש נכון בהם יסייע לנמענים לקרוא ולהבין את הטקסט.

- כחלק מתהליכי טיוט ושכתוב של טקסטים חשוב להציע לתלמידים לקרוא בקול את הטקסט שכתבו, כדי שיוכלו לשמוע את עצמם ולהבחין היכן מתאים לסמן את כל אחד מסימני הפיסוק.

זיהוי של מילים המסתעפות מאותו שורש והשייכות לאותה "משפחת מילים"

- במהלך קריאת טקסט בכיתה מומלץ לבחור מילות תוכן שהבנת משמעותן רלוונטית להבנת הטקסט ולהרחיב את הידע של התלמידים על המילה באמצעות עיסוק ב"משפחת מילים". לעתים הטקסט מכיל עוד מילים המסתעפות מאותו שורש ועל התלמידים לזהותן; ולעתים, כחלק מן הלמידה, יש לעודד את התלמידים לגזור עוד מילים מאותה משפחה. אפשר לעשות זאת באמצעות מתן פיגום של תבנית מוכרת, למשל: גזירה של השורש ש-ח-ק באמצעות מתן התבנית xxxאיה (משחקה).
 - תלמידים יכולים לבנות ולשחק במשחק רביעיות שבו עליהם להתאים את הקלפים לרביעייה על פי שורש המילה..
 - בעקבות כתיבה וכחלק מתהליכי טיוט ושכתוב מומלץ לאתר בתוצר הכתוב של התלמיד מילים הנגזרות מאותו שורש שהתלמיד שגה בכתיבתן, למשל שגיאות באחת או יותר מאותיות השורש של המילים: התחפשתי, תחפושתי, מחופש. תפקיד המורה הוא ללמד את התלמיד כי קשר המשמעות בין שלוש המילים בא לידי ביטוי גם באורתוגרפיה של צורן השורש.
- להמלצות על דרכים נוספות להוראה של תופעות לשוניות העולות מטקסטים ראו בפרקים: "רכישת מערכת הכתב" ו"הרחבת אוצר מילים".

הוראה מן הלשון אל הטקסט

בהוראה מן הלשון אל הטקסט נקודת המוצא היא תופעה לשונית, התבוננות בתופעה והבנת החוקיות שלה, אך גם לימוד זה מחייב ליישם את הנלמד בליווי טקסט כדי להבין את משמעות התופעה ואת השימוש בה בהקשר של טקסטים דבורים וכתובים. להלן דוגמות לנושאים שמתאים ללמד עד סוף כיתה ב' (מתוך רשימת הנושאים המופיעים בהישג נדרש 8):

חיפוש במילון על פי סדר אל"ף-בי"ת

אפשר ללמד את מבנה המילון ואת דרך החיפוש במילון ולהדגים זאת במצבים שבהם נתקלים במילים לא מובנות במהלך קריאת טקסט.

הכרת הסיומות האופייניות למילים בלשון זכר ובלשון נקבה, ביחיד וברבים

ראו דוגמה לדרך הוראה בפרק הוראת יסודות הקריאה והכתיבה עמ' 8.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

תלמידים מיומנים פחות זקוקים להתנסויות חוזרות ונשנות וכן לדרכי הוראה מותאמות המאפשרות רכישה של ידע לשוני התורם להבנת הנקרא של הטקסט, והתורם לשיפור ההבעה בכתב ובעל-פה. המענה לתלמידים אלה מומלץ שיעשה **בקבוצות הטרוגניות** כדי שתהיה להם הזדמנות ללמוד גם מעמיתים מיומנים יותר. לדוגמה:

- "קלז" – כדי להרחיב שימוש במילים חדשות שנלמדו או כדי להתנסות בכתיב נכון של מילים אפשר להתנסות בקטעים הכתובים בצורות קלז שונות: קלז שמושמטות בו מילים מאותו שורש בהטיות שונות, קלז שמושמטות בו מילים חדשות שנרכשו.

- הטיית פעלים בהקשר רלוונטי - אפשר ליישם את הידע המורפולוגי הכרוך בהטייה וגזירה של מילים מאותו שורש על ידי הפיכת סיפור על אירוע מסוים מזמן עבר לזמן עתיד וכדומה (אפשר להציע לכתוב המלצות להימנעות מאירוע דומה בעתיד).
בכתיבה כזאת נדרשת המרה של פעלים בהקשר רלוונטי ולא באמצעות תרגול טכני. תלמידים המתנסים בהמרות כאלה מבססים תבניות מורפולוגיות של נטיות הפועל ומפנימים ידע אורתוגרפי חשוב.
עוד המלצות לקידום תלמידים אלה מוצעות בפרקים העוסקים ברכישת הקריאה, הכתיבה, ובפרק של הרחבת אוצר מילים בעמ' 42.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- חשוב לעודד תלמידים מיומנים לקרוא ולכתוב חומרים מאתגרים, שבהם באות לידי ביטוי התופעות הלשוניות שרכשו.
- מומלץ לעודד אותם לפתח משחקים ומשימות מאתגרות לכלל התלמידים בכיתה.
- עוד המלצות לקידום תלמידים אלה מוצעות בפרקים העוסקים ברכישת הקריאה, והכתיבה, ובפרק של הרחבת אוצר מילים.

הוראת יצירות ספרות

המפגש של ילדים צעירים עם יצירות ספרות הוא מפגש חשוב מאוד בעבורם. עוד בהיותם רכים בשנים האזינו רובם הגדול לשירים ולסיפורים, ואת מקצתם הם אפילו יודעים לדקלם או לספר. עתה, עם רכישת הקריאה, התלמידים הצעירים יכולים להלך בעצמם בין דפי השירים, הסיפורים והספרים, לפגוש דמויות ייחודיות ולחוות חוויה תרבותית רגשית.

עולם השיח של הספרות מאפשר לקוראים הצעירים להתבונן פנימה ולפתח את זהותם האישית והחברתית, ואף להתבונן החוצה אל מעבר לעצמם ולהפליג לעולמות רחוקים. חיזוק לכך אפשר למצוא בדברי הפסיכולוג ג'רום ברונר "הסיפור הוא הדרך שבה כולנו מבינים ואף בונים את המשמעות לחיינו".³

חלק משעות העברית בבית הספר היסודי מוקדש לספרות. יודגש כי אין להמתין וללמד את שיעורי הספרות עד לאחר רכישת הקריאה. נהפוך הוא – בבית הספר היסודי בכלל, ובכיתות א'–ב' בפרט, יש חשיבות גדולה לכך שהמורה יקרא בפני התלמידים גם אם הם כבר קוראים בעצמם, ועל אחת כמה וכמה אם טרם רכשו את הקריאה ברמה המאפשרת להם קריאה עצמית להנאה. בשיעורים אלה יש ללמד בגישה הייחודית לעולם השיח של הספרות: על המורה לעודד חוויה רגשית והנאה אסתטית מן היצירה ולאפשר דיאלוג ופרשנות אישית. עליו לטפח את אהבת הקריאה ואת הרגישות לשפה ולסגנון ולהעשיר את אוצר המילים והביטויים של התלמידים. דרך ההתבוננות בדמויות ובקורותיהן, יכול המורה לסייע לתלמידים להגיע לתובנות על עצמם ועל העולם, לעורר אמפתיה כלפי האחר ולהעלות דילמות חברתיות ומוסריות.

תכנית הלימודים "חינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות (התשע"ג)" מפרטת מאפיינים של טקסטים מעולם השיח של הספרות, וכן הנחיות לדרכי הוראה של שירים, סיפורים וספרים בבית הספר היסודי (עמ' 48–60). הישג נדרש 6 מצביע על מה ילדים צריכים לדעת בתחום זה בסוף כיתה ב' (עמ' 90). התכנית מכוונת את המורים "לקבוע מרחב ייחודי לספרות בתוך השיח החברתי, להפוך את יצירות הספרות לחלק בלתי נפרד ממטענם התרבותי האישי של התלמידים, לאפשר לתלמידים ליהנות מיצירות ספרות רבות ומגוונות מהמורשת התרבותית הישראלית, היהודית והעולמית. עם זאת יש להימנע מלהפוך את הקריאה ביצירה הספרותית לאמצעי להוראת לשון ומלתת לה להיות אך ורק כלי שרת של נושאי לימוד או תחומי דעת שונים" (עמ' 56).

באחרונה הורחבה תכנית הלימודים ונוספה לה רשימת יצירות ספרות להוראה על פי שכבות הגיל: יצירות שחובה ללמד (מעגל בחירה ראשון – "ליבה"), יצירות שחובה לבחור מתוכן (מעגל בחירה שני), יצירות במסגרת "ייחודו של יוצר" (מעגל בחירה שלישי על פי שמות יוצרים), ויצירות לבחירה חופשית על פי תבחינים של איכות (מעגל בחירה רביעי). את רשימת היצירות, את הסיבות להכללתן בתכנית וכן את ההנחיות לבחירת המורים אפשר למצוא בתכנית הלימודים בקישור הזה:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/ReshimatAyetzivotAmelea.htm

³ Jerome S. 1986 actual mind possible words. Cambridge Mess: Harvard University Press Bruner

תכנית הלימודים כוללת בכל אחד מהמעגלים לא רק סיפורים ושירים שאותם אפשר לשבץ בספרי הלימוד, אלא גם "ספרים שלמים". אפשר למצוא הנחיות והצעות לניהול שיח משמעותי בכיתה במסמך "מפגש מונחה עם ספר קריאה" באתר תכנית הלימודים http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/mifgashmunche.htm

מטרות מרכזיות בהוראת ספרות

- טיפוח חוויה ספרותית אסתטית.
- פיתוח אהבת הקריאה.
- טיפוח מודעות ספרותית והיכרות עם סוגות ספרותיות שונות.
- פיתוח זהות אישית הנובעת מההתבוננות רפלקטיבית במעשי הדמויות ובקורותיהן.
- פיתוח ערכי מוסר בעקבות ההתבוננות במעשי הדמויות ותוצאותיהם.
- פיתוח אמפתיה ורגישות לנקודות המבט של האחר.
- העשרת אוצר המילים והשימוש בו בשיח דבור ובאופנות הכתובה.
- הרחבת ידע העולם ופתיחת צוהר לאוצרות התרבות והמחשבה.
- קידום כישורי שפה התורמים להבנת היצירה הספרותית.
- חשוב לעיין בתכנית הלימודים לשם פירוט והרחבה על מטרות אלה ולשם קריאת ההמלצות הדידקטיות לקידומן.
- מכיוון שבכיתות היסוד של בית הספר היסודי תלמידים קוראים ברמות שונות, על המורה לשלב כמה פעילויות שתאפשרנה את השגת המטרות שפורטו לעיל.

חומרי למידה

- ספרי לימוד לכיתות א'–ב' שעברו תהליך הערכה מחדש ואושרו לשנת הלימודים תשע"ד כוללים את יצירות הספרות הנדרשות על פי המעגלים השונים. כבר מראשית שנת הלימודים חשוב לקרוא בפני התלמידים יצירות אלה, לצד ההתקדמות ברכישת הקריאה והכתיבה על פי שיטת הקריאה שמציע הספר. ספרי הלימוד כוללים מטלות שתלמידים שונים בכיתה יכולים לבצע בעקבות ההאזנה ליצירות הספרות.
- מורי כיתה א' שעדיין מלמדים בספרים הישנים (שאינם כוללים יצירות ספרות), וכן מורי כיתות ב', יוכלו להיעזר במקורות אחרים כדי להגיע ליצירות בהתאם להנחיות שבתכנית הלימודים. אפשר למצוא דגמי הוראה, מדריכים למורה וכן קישורים מתאימים באתר תכנית הלימודים תחת הלשונית "יצירות ספרות".

המלצות לדרכי הוראה

- תכנון ההוראה ייעשה מתוך נקודות מוצא שונות, כגון נושא, התאמה ללוח השנה העברי, ייחודו של יוצר או מאפיין ספרותי בולט. בתכנון ההוראה חשוב לשלב בין טיפוח ההנאה ואהבת קריאה לפיתוח הבנה ספרותית ופיתוח כישורי השפה.
- בחירת יצירות הספרות להוראה תיעשה בהלימה לנספח יצירות הספרות ובהתאמה לשכבת הגיל. להרחבת החוויה הספרותית, חשוב שהמורה יבחר גם יצירות מורכבות וארוכות מאלה שהתלמידים מסוגלים לקרוא בעצמם.
- במפגשי מורה עם התלמידים במליאה או בקבוצה קטנה חשוב שהיצירה תהיה מונחת לפנייהם או תוצג בעזרת המחשב. בקריאה של "ספרים שלמים" מומלץ לדאוג שיהיו

- בכיתה עותקים רבים ככל האפשר מכל ספר, כדי שהתלמידים יוכלו לעיין בהם ולדפדף בעצמם.
- חשוב שהקריאה הראשונית של יצירות הספרות תיעשה על ידי קורא מיומן ותהיה קריאה איכותית, פרשנית ומדויקת. קריאה זו חשובה בעיקר בשכבות הצעירות שבהן התלמידים עדיין משקיעים מאמץ רב בתהליכי הפענוח. מדי פעם בפעם אפשר להיעזר באמצעי המדיה ולהזמין את התלמידים להאזין לקריאה של הסופר עצמו או של קורא מיומן אחר. עם זאת, במהלך הלימוד של היצירה חשוב להזמין את התלמידים לקרוא בעצמם בהתאם ליכולתם, כמפורט בפרק הבנת הנקרא.
 - חשוב להזמין את התלמידים להתחבר חיבור ראשוני ליצירה באמצעות הבעת מחשבותיהם, רגשותיהם ודעתם בעקבות ההאזנה, עוד לפני העיבוד המשותף בתהליך הלמידה בכיתה.
 - העיסוק המגוון ביצירות הספרות מאפשר לחשוף את התלמידים להיבטים אנושיים ותרבותיים מגוונים, ולעורר דיון ערכי וחשיבה ברמה גבוהה. חשוב למקד את הדיון במשמעויות חברתיות ומוסריות, כגון היחס לאחר, צדק חברתי, שוויון בין המינים ועוד.
 - כדי לטפח הבנה מעמיקה של הסיפור, מומלץ לכוון את התלמידים להסיק מסקנות ולשער השערות לגבי הסיבות לאירועים בעלילה ולגבי הכוונה של הדמויות. מומלץ לדון עם התלמידים בדיון ביקורתי על מעשי הדמויות, על קורותיהן ועל היחסים ביניהן.
 - העיסוק במבנה היצירה ייעשה כחלק מהמהלכים הדידקטיים להבנת תוכנה ומשמעותה של היצירה, ולא כמטרה לימודית העומדת בפני עצמה (לדוגמה, אין צורך ללמד במפורש את התבנית הסיפורית בכיתות א'–ב' ולהנחות את התלמידים לכתוב סיפורים על פיה).
 - כחלק מן הקריאה הפרשנית ומרחיבת הדעת מומלץ להתבונן באיורים ולהאיר את יחסי הגומלין בינם ובין הטקסט, לכוון את התלמידים לקשור בין יסודות בתוך היצירה ובין היצירה ליצירות אחרות, ולבחון את הזיקה בין היצירה הספרותית ובין הביטויים שקיבלה באמצעי מדיה שונים (סרט, מחזה, מחול ועוד).
 - במהלך יום הלימודים יוקדש זמן להאזנה ליצירות ספרות שונות – יצירות מתוך הרשימה ויצירות איכותיות אחרות, וזאת נוסף על יצירה שנמצאת במוקד ההוראה בשיעור העברית. אפשר לקרוא בפני התלמידים ספר בהמשכים או סיפורים ושירים קצרים הקשורים לנושאים השונים הנלמדים בכיתה.
 - בבניית מסגרות הלמידה חשוב להתחשב ברב-גוניות של התלמידים מבחינת המוכנות והבשלות במעבר בין הגן לכיתה א' ומבחינת קצב רכישת הקריאה בכיתות א'–ב'. בכיתה א' רוב התלמידים עדיין אינם יודעים קרוא וכתוב ברמה הנדרשת לקריאת היצירות ולכתיבה עצמאית בעקבותיהן, אבל הם יכולים ליהנות מהאזנה לקריאת מורה והם יכולים לקיים דיון מונחה בקבוצה או במליאת הכיתה בעקבותיה.
- הנחיות מפורטות להוראה של סיפורים לשירים אפשר למצוא בתכנית הלימודים, עמ' 58-56.**

שיתוף ההורים

- בכיתות היסוד חשוב לכוון את ההורים לקריאה משותפת עם הילדים. פעילות זאת מוכרת לרובם עוד מגן הילדים⁴ וחשוב לשמר אותה גם במעבר לבית הספר. הקריאה

⁴ ראו הנחיות והמלצות לכך בתכנית הלימודים "תשתית לקריאה וכתיבה", עמוד 55.

המשותפת של ילד עם הוריו היא הזדמנות להנאה משותפת, לשיחה בעקבות הקריאה ולהחלפת דעות.

- לאיכות ההידוד (האינטראקציה) שבין ההורה לילד סביב ספר יש השפעה רבה על התפתחותו הרגשית והחברתית של הילד, על העושר הלשוני שלו ועל הישגיו בקריאה. רצוי להזמין הורים למפגש ספרותי (עם הילדים או בלעדיהם), להעלות לדיון את חשיבות הקריאה בצוותא ולאפשר להורים לשתף זה את זה בדרכי קריאתם עם הילדים. אפשר לבצע פעילות זאת סביב ספרי הקריאה שבתכנית הלימודים (מופיעים גם ברשימת ספרי הלימוד לכיתות א'–ב').

סביבה לימודית

- חשוב לקבוע מרחב ייחודי לספרות בסביבה הלימודית ולכלול בה כמה שיותר ספרי קריאה ומקראות כך שיהיה מגוון של יצירות ספרות המתאימות לכל תלמידי הכיתה ושתאפשר פעילות לימודית במסגרות משתנות. סביבה לימודית עשירה מבחינה ספרותית יכולה לשמש מקום של אתגרת לקריאה במהלך יום הלימודים או בהפסקה.
- אפשר להציע בסביבה הלימודית פינה להמלצות תלמידים על ספר שאהבו, וכן פינה פעילה לספר החודש או לסופר החודש. בכיתות היסוד חשוב שהסביבה תכלול קלטות ואמצעי שמע כדי לאפשר האזנה לשירים ולסיפורים שילדים אוהבים. חשוב שהלוחות בכיתה ובסביבתה יבטאו נושאים מתחום הספרות. מקצתם יכולים לכלול תוצרי למידה ומקצתם לזמן פעילות עצמית בעקבות קריאה.

הערכה

ההערכה תיעשה בהתאם להישג 6 בתכנית הלימודים ובהלימה לעולם השיח הספרותי. לשם כך כדאי להיעזר בדרכי הערכה חלופיות ויצירתיות המאפשרות מתן ביטוי לטעם ולפרשנות אישית המבוססים על הבנה של הטקסט הספרותי.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

- יש ללמד את כל תלמידי הכיתה יצירות ספרותיות קנוניות על פי תכנית הלימודים, אך תלמידים שאינם מיומנים יזכו לסיוע רב יותר מצד המורה בקריאתן ובהבנתן. עם זאת, מכיוון שהתכנית מאפשרת בחירה מרובה (במעגלי בחירה שני, שלישי ורביעי) המורים יכולים להתאים לתלמידים אלה גם יצירות קלות יותר.
- הקשיים בקריאה ובהבנה יכולים לנבוע מגורמים שונים ואף משילוב בין גורמים, כגון קשיים בפיענוח, אוצר מילים דל, ידע עולם מצומצם, התנסות מועטה בקריאה, היכרות מועטה של יצירות ספרות, קושי בשחזור סיפור ובהבנת הקשרים בין הרעיונות, ועוד. חשוב לאתר את מקורות הקושי של התלמידים ובהתאם לכך להיענות לצורכיהם.
- חשוב שהמורים יכינו את התלמידים לקראת המפגש עם היצירה באופן שיכשיר תלמידים אלה לבנות את התוכן ולהפיק משמעות מן הכתוב בעת הקריאה או ההאזנה. ההכנה יכולה לכלול שאלות שיכוונו למיקוד במשמעויות העולות מן היצירה, וכן שאלות שיכללו התייחסות מוקדמת לדמויות, לעלילה או למילים מרכזיות בתוך הטקסט. בשלב זה אפשר להיעזר בכותרת, באיורים המלווים את הטקסט, בקריאה של חלקים מתוך השיר או הסיפור ועוד.
- חשוב לעודד תלמידים לזהות קשרים בין הרעיונות באמצעות שאלות הבנה, הן ברמה הגלויה והן ברמה הסמויה, ולעורר אותם להבחין בין מה שכתוב בטקסט ובין השערות או פרשנויות שיכולות לעלות ממנו.

- מוצע ללמד יצירות ארוכות באופן הדרגתי על ידי חלוקה ליחידות קצרות של אירועי הסיפור ותוך שמירה על הקשר בין חלקי היצירה.
- תלמידים אלה זקוקים להאזנה חוזרת, לקריאה מוטעמת ומדויקת של שירים וסיפורים. בשלבים שונים של ההוראה מוצע לחזור ולקרוא בפניהם את היצירה במלואה או חלקים מתוכה.
- אפשר להזמין תלמידים אלה לקרוא בקול בפני חבריהם רק לאחר הכנה מוקדמת, רצוי עם מורה או הורה, כדי לנסות ולהימנע מקריאה משובשת ומביכה בפני אחרים. אפשר להציע לתלמידים להתכונן לקריאה הקולית בצוותא ולחלק ביניהם תפקידים. הקריאה בתפקידים מצמצמת בעבור כל תלמיד את כמות הקריאה, אך משאירה אותו דרוך עד לרגע שבו מגיע תורו לקרוא.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- יש לאפשר לתלמידים מיומנים זמן לקריאה חופשית בכיתה, גם כאשר תלמידים אחרים עוסקים בלימוד שגרת, ולכוון אותם לקריאה מרובה של ספרים מעניינים ובעלי ערך.
- מומלץ להזמין תלמידים אלה ליצור קשרים עם עוד יצירות שלמדו. המורים יוכלו להיעזר בספר "מפגשים עם טקסטים" שנכתב באגף לתכניות לימודים. אפשר למצוא את הספר בקישור הזה:
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/mifgashim.htm
- יש לעודד תלמידים אלה להרבות בכתיבה ובעשייה אומנותית בעקבות יצירות שקראו ולמדו.
- חשוב שהדיון סביב יצירות הספרות יישא אופי מעמיק ומעניין. יש לאפשר לתלמידים אלה להשתלב בדיון באופן שימצה את כישוריהם ויעורר אותם לגלות עוד רבדים ביצירה.
- כדאי לעודד תלמידים אלה לספר סיפור בעל פה או להציג אותו בפני קהל כדי לפתח את יכולת הביטוי שלהם.

תקשוב

- סביבת הלמידה המתקשבת פותחת בפני התלמידים עוד ערוצי למידה, כגון האזנה לסופרים ומשוררים הקוראים מיצירותיהם, פעילויות המחשה, סרטונים, משחקים, ועוד.
- ברשימת יצירות הספרות שבתכנית הלימודים אפשר למצוא קישורים לחומרי למידה והעשרה מתוקשבים. כמו כן אפשר להיעזר בפעילויות שבפורטל התוכן החינוכי.

להלן מבחר קישורים:

○ [יחידת ההוראה "דודי שמחה" ע' הלל](#)

<http://gadol.edu.gov.il/TuitionMaterials/Lists/List12/1/ViewMaterial.aspx?List=60f8f0ca%2Dd33e%2D44b1%2D98ae%2Dac6581a3ae0e&ID=4527>

○ [מדריכים למורה באתר ת"ל](#)

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/A_B.htm

○ [סופרים קוראים באתר דף דף](#)

<http://www.youtube.com/watch?v=hfy7hXyQIDl>

○ [אתר כנפיים – מטח](#)

<http://ofek.cet.ac.il/units/he/lashon/knafaim/Showknafaim.aspx?InnerFrameUrlForPermaLink=http://knafaim.cet.ac.il/pages/main.asp>

מתכניות הטלוויזיה החינוכית:

- [מסך לספרות - http://www.23tv.co.il/1777-he/masach_lesafrut.aspx](http://www.23tv.co.il/1777-he/masach_lesafrut.aspx)
- [בשביל הסיפורים - http://www.23tv.co.il/1400-he/Tachi.aspx](http://www.23tv.co.il/1400-he/Tachi.aspx)

מומלץ להשתמש באתרים נוספים במרשתת תוך הפעלת שיקול דעת פדגוגי.

הרחבות וקישורים

- מפגשים עם טקסטים -
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/mifgashim.htm
- קרמר, ע' ויסעור, ח' (2002) לגלות את מעשה היצירה - ספרות בבית הספר היסודי. חולון: הוצאת אח.
- אבירם, ס' וארם, ד' (2007) לפני שמתחילים לקרוא, או: כיצד אימהות בוחרות ספרים לילדיהן? עולם קטן, 3, 177-158. מרכז ימימה, המכללה האקדמית בית ברל, זמורה ביתן-דביר.
- בסר-בירן, ש' וארם, ד' (2004) ספר, זה כל הסיפור - תכנית הקריאה לגילאי 3-5.
- יעל דר, יהודית שטיימן, חנה לבנת, טל קוגמן (2006), "ברוח הזמן – החזרת ספרות הילדים להקשר ההיסטורי-תרבותי". הוצאת תמה
- הד הגן 2, 30-22. תל אביב: הסתדרות המורים. חוברת ב' תשס"ה .

הוראה של טקסטים מקראיים בכיתות ב'

שליטה מיטבית במיומנויות האזנה ודיבור, קריאה וכתובה וכן ידע לשוני הם בסיס ללמידה ולהבנה בכל תחומי הדעת. בהתאם לתפיסה זו, פיתוח ידע לקריאה ולהבנה של טקסטים מקראיים הם חלק ממטרות תכנית הלימודים בשפה: "מפגש עם טקסטים מהמקורות היהודיים הוא רכיב משמעותי בבניית המאגר התרבותי-לשוני של אדם יהודי בישראל. ניתן לקרוא טקסטים אלה מנקודות מבט שונות, כגון דתית-אמונית, היסטורית, פילוסופית, ספרותית, לשונית ואחרות [...] לקריאה במקורות תרומה נכבדה לחינוך הלשוני והתרבותי של התלמידים, מכיוון שהקריאה בטקסטים אלה מפגישה את הקוראים עם שימושים ייחודיים בלשון על רבדיה ההיסטוריים, ומצריכה מיומנויות ייחודיות להבנת הטקסטים המקיימים לעתים קרובות זיקה ביניהם" (תכנית הלימודים בחינוך לשוני תשס"ג. עמ' 61).

הישג נדרש 7 "קריאת טקסטים מן המקורות היהודיים כחלק בלתי נפרד מהמורשת התרבותית היהודית ותוך עמידה על ייחודם הלשוני" מפרט את ציוני הדרך הנדרשים על פי שכבות הגיל, הן בבית הספר הממלכתי והן בבית הספר הממלכתי-דתי (עמ' 93). תלמידי החינוך הממלכתי נחשפים חלקית לטקסטים מן המקורות היהודיים במסגרת שיעורי עברית בכיתה א', בעיקר לקראת חגים. החל מכיתה ב', כאשר מתחילים ללמוד תנ"ך כתחום דעת, מתקיימת הלמידה באופן שיטתי. מטרת פרק זה להציג שיקולי דעת להוראת טקסטים מקראיים בכיתה ב' בבית הספר הממלכתי.⁵

להידוק הזיקה בין הוראת המקרא להוראת העברית החל מכיתות היסוד, יש תרומה הדדית הן ללימוד המקרא והן ללימוד השפה. הוראה מפורשת של אסטרטגיות הבנת הנקרא בטקסט המקראי תורמת לידיעת התנ"ך ולקירובו אל התלמידים. לימוד התנ"ך מעשיר ומרחיב את כישורי השפה של התלמידים. בתנ"ך יש אוצרות לשון שהם חלק בלתי נפרד מן העברית החדשה, ויש אוצרות תרבות שיצירות ספרות וטקסטים מעולמות השיח האחרים משתמשים בהם באופן מפורש או סמוי. כמו כן דרך הקריאה בטקסט המקראי מגוונת ויש בה יסודות של פשט (התוכן הגלוי) ושל דרש (פרשנות לסוגיה). לפיכך ההתמודדות עם טקסט שמאפייניו הלשוניים ואוצר המילים שלו ייחודיים, מזמנת למידה על אודות השפה (מטא-לשון) ומעלה את המודעות הלשונית.

לאור הקשר ההדוק בין התחומים ולאור התרומה ההדדית שיש להוראתם, חשוב שהמורה המלמד שפה בכיתות יסוד ילמד גם את מקצוע התנ"ך. לצד קידום המטרות של תכנית הלימודים בתנ"ך על המורה לראות עצמו אחראי גם על קידום הוראת העברית באמצעות הטקסטים המקראיים.

תלמידים רבים פגשו בסיפורי המקרא עוד לפני הכניסה לכיתה א': בגן הילדים, בבית הכנסת, סביב החגים, מתוך יצירות ספרות ומן התקשורת, ואולם רק בכיתות א'–ב' (בהתאם למקובל בממלכתי או בממ"ד) הם נדרשים לקרוא בטקסט המקראי, ללמוד אותו ולהבין אותו כתלמידים. משימה זו אינה פשוטה כיוון שעל התלמידים להתמודד עם טקסט מורכב ברמת קריאות הגבוהה מ"גיל הקריאה" שלהם. הטקסט המקראי כתוב ברובד לשוני שעדיין אינו שגור אצלם. מבחינה זאת, שונה קריאת הטקסט המקראי (או טקסטים אחרים מן המקורות

⁵ תלמידי החינוך הממלכתי-דתי נפגשים עם טקסטים מן המקרא ומן התפילה כבר בכיתה א' (ראו פרק הוראה נפרד לחינוך הממלכתי-דתי).

היהודיים) מקריאת כל טקסט אחר שהילדים בגיל זה פוגשים בבית הספר. ואולם אדרבה, למרות הקושי בקריאה יש חשיבות רבה למפגש של התלמידים עם הטקסט המקורי בתיווך של המורים, כדי שיהפוך להיות "גרסא דינקותא" שלהם. משום כך, אין להסתפק בשחזור התוכן בשפת ימינו או בהקראה של מורה מבלי לקרוא בפני הילדים את הטקסט המקורי וללמד לקרוא בו בעצמם. האתגר של מורי כיתות היסוד הוא להפוך קושי זה ליתרון ולטפח באמצעות קריאה אינטנסיבית ומעמיקה את הדיוק והרהיטות בקריאה, את אסטרטגיות ההבנה, את אוצר המילים והביטויים, את הידע הלשוני והמטא-לשוני. תכנית הלימודים בעברית כוללת המלצות דידקטיות להוראת הטקסטים מן המקורות היהודיים בכלל, ובתוכם הטקסט המקראי (עמ' 61–65). על המורים להתאים את ההוראה לגיל התלמידים, לרמת הקריאה שלהם ולזרם החינוכי שאליו הם משתייכים.

המלצות לדרכי הוראה

- **שמירה על זיקות בין שיעורי העברית ובין שיעורי התנ"ך** – בכלל זה יישום המיומנויות הנלמדות בשיעורי עברית גם בשיעורי מקרא וההפך; שילוב יצירות ספרות להעשרת הנלמד במקרא; שילוב פסוקים מן המקרא בשיעורי עברית סביב חגים ומועדים.
- **טיפוח עניין בקריאת הטקסט המקראי** – חשוב מאוד לעורר ציפייה ועניין לקראת הקריאה בטקסט המקראי. סיפורי בראשית הם ספורים מרתקים, וחשוב להציב שאלה שתעורר עניין וציפייה לקבלת מענה אחרי קריאת הטקסט והבנתו. חשוב להפוך מפגש זה עם טקסטים מקראיים למפגש משמעותי ומרתק.
- **טיפוח קריאה קולית מדויקת ורהוטה** – עד אשר יגיעו התלמידים לשלב שבו יוכלו לקרוא במקרא בכוחות עצמם, יש לסייע להם בקריאת המקרא ובהבנתו. "גם כשאננם מבינים באופן מלא את הכתוב – העין הרואה, האוזן השומעת וההטעמה הנכונה חשובות למפגש עם הטקסט המקראי. קריאת המקרא בקול רם בצורה נכונה ומדויקת הן מפי המורים והן מפי התלמידים יש בה כדי לתרום להבנת המקרא ומסריו וללמידה חווייתית" (תכנית הלימודים, תשע"ב).
- טיפוח הקריאה רצוי שיעשה באמצעות קריאה קולית מיטבית של המורה (בעיקר במפגש הראשון עם הטקסט), באמצעות קריאה חוזרת כאשר התלמידים מאזינים או עוקבים בתוך הטקסט, וכן באמצעות קריאה קולית של התלמידים לאחר הכנה והתנסות חוזרות.
- **טיפוח ההבנה** – המורה יתאים את מידת התיווך שלו בתהליך הטקסט ובהבנתו על פי מידת המורכבות של הטקסט ובהתאם לרמת הקריאה של התלמידים (ראו בהמשך הפרק "הנחיות ייחודיות לתלמידים מיומנים מאוד" ו"הנחיות ייחודיות לתלמידים מיומנים פחות"). אפשר להקדים ולספר את הסיפור המקראי או את חלקו לפני הקריאה, אפשר להקדים ולפרש מילים קשות לפני הקריאה או לפרש תוך כדי הקריאה, אפשר ואף רצוי לסייע לתלמידים להבין את חלקן מתוך ההקשר. אפשר לסייע בחלוקת הפרק או הפרשה לנושאים, וכן לשחזר את הסיפור בעל פה ובכתב עם התלמידים. חשוב מאוד ללמד את התלמידים להבחין בין התוכן הגלוי ובין מה שלא נמסר בטקסט במפורש, ולהזמין להציע פירושים משלהם בהסתמך על הכתוב.
- **טיפוח אוצר מילים ומטבעות לשון** – טיפוח זה אפשר להשיג באמצעות פירוש המילים המקראיות תוך הסתמכות על הקשר תוכני, על ידע מורפולוגי (כגון משפחות מילים ומילון), באמצעות כתיבת המילים החדשות במחברות והצגתן על קירות הכיתה, באמצעות שימוש באוצר המילים החדש בדיבור ובכתיבה (ראו המלצות מורחבות בפרק על אוצר מילים).

- **טיפוח ידע לשוני** – לשון המקרא על מאפייניה הייחודיים מזמנת עיסוק בתופעות לשוניות ייחודיות, כגון "וי"ו ההיפוך" (השימור), עתיד מקוצר (לדוגמה: **יָט, ויפן** במקום **יטה, ויפנה**). ההשוואה המתבקשת ללשון ימינו מעלה למודעות את מאפייני השפה העברית המוכרים לתלמידים ומחזקת את הידע המטא-לשוני של חוקי הלשון שבהם עוסקים. יש לעסוק בלשון באופן מידתי ולהדגיש נושא לשוני אחד או שניים כחלק מתיווך המורה בתיהלוך הטקסט. בחירת התופעות והנושאים הלשוניים להוראה בכל פרק או פרשה תיעשה בהתאם לנדרש בכיתה ב' על פי תכנית הלימודים (בפרק הלשון וביעד מס' 8), בהתאם למה שבולט וייחודי בטקסט, ובעיקר בהתאם לתרומה של הידע הלשוני להבנת הפרק.
- **קידום ההבעה בעל פה והכתיבה לסוגיה** – קידום זה אפשר להשיג באמצעות: תשובות לשאלות פתוחות בממדי ההבנה השונים, שחזור פשוט או פרשני של הסיפור המקראי, אפיון דמות, הבעת דעה על התנהגות הדמויות, כתיבה יצירתית בעקבות הנלמד (כגון כתיבת פרק ביומן של אחת הדמויות), העלאת השערות למילוי פערים בסיפור המקראי, ועוד.
- **גימטרייה והתמצאות במקרא** – סדר הפרקים והפסוקים במקרא מצוין באותיות ולא במספרים. כדי לסייע לתלמידים להתמצא בספר התנ"ך, חשוב לבסס אצלם את השימוש בגימטרייה כבר בשיעורי התורה הראשונים. שימוש בגימטרייה רווח גם בעברית של ימינו, כגון לוח השנה העברי, ועוד.
- כאשר המורה מפנה את התלמידים אל הספר, חשוב שיציין את הפרק ואת הפסוק, ולא את מספר העמוד בספר הלימוד.
- **דיון בסוגיות חברתיות וערכיות** – חשוב לדון בכיתה בסוגיות העולות מסיפורי המקרא והן רלוונטיות לחיי היום-יום, כחלק מקידום השיח הדבור בכיתה וכחלק מהחינוך הערכי.
- **שינון מבחר פסוקים** – שינון זה, ובעיקר ביטויים וניבים, תורם לביסוס התשתית התרבותית, להעשרת המבע ולהטמעה של שפת המקרא.
- **הזמנה לפעילויות יצירתיות-חזויות בעקבות הטקסט** (כגון המחזה, כתיבת סיפור) – פעילויות אלו יחבבו את הטקסט המקראי ויבססו את התכנים ואת אוצר המילים שנלמדו.

שיתוף הורים

- חשוב לארגן מפגש אחד או יותר סביב סיפורי התורה באמצעות שיר, המחזה, מטבעות לשון, משחקים, הפעלות יצירתיות.
- חשוב להציע להורים לקרוא בפני הילדים סיפורים, מדרשים ואגדות העוסקים בספר בראשית.

סביבה לימודית

מוצע לכלול בסביבה הלימודית:

- לוח מילים וניבים שנבנה בשיתוף התלמידים.
- תמונות הממחישות מושגים, תופעות, אירועים או מקומות המוזכרים בפרקים הנלמדים.
- לוח פעיל המזמין את התלמידים לכתוב אל גיבור תנכ"י.
- יצירות ספרות המתקשרות אל הפרקים הנלמדים.
- פינת הפעלה יצירתית בעקבות הלמידה.

הערכה

- בכיתות א'–ב' אין להעריך את הלמידה באמצעות מבחן במקרא, אלא להיעזר בדרכי הערכה חלופיות.
- כדי להעריך את התקדמות התלמידים ביכולת לקרוא ולהבין טקסט מקראי, חשוב להתייחס לתהליכי הלמידה, ההבנה והפרשנות, ולא רק לידע התוכני שנרכש בתחום הדעת מקרא.
- ההישגים הנדרשים עד סוף כיתה ב' מפורטים ביעד מס' 7:
"הבנת הנושאים, הרעיונות והמסרים העולים מהקריאה בטקסטים, שהם חלק מהמורשת התרבותית היהודית. שליטה במטבעות לשון, ניבים וביטויים מהמקורות מתוך הטקסטים הנלמדים בכיתה" (עמ' 93).

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

- חשוב שהוראת הטקסטים המקראיים תיעשה תוך התייחסות לשונות בין הלומדים. אמנם הטקסטים עצמם אינם ניתנים לבחירה, גם אם הם קשים לקריאה, ואולם התהליכים הדידקטיים גמישים ומאפשרים הוראה דיפרנציאלית, על-פי קבוצות עניין או על-פי צרכי התלמידים, כמוצע להלן:
- הכנה מראש של תלמידים לקראת לימוד טקסט אחד וכן מקבץ טקסטים או פסוקים הקשורים זה לזה באמצעות ביאור מוקדם של מילים וביטויים קשים, סיפור מוקדם של חלקים מהתוכן, השלמת ידע חסר, יצירת קשר אל פרק קודם והעלאת שאלות והשערות לגבי הכתוב בפרק. במהלך הקריאה, רצוי להפסיקה מדי פעם בפעם כדי לעורר שאלות, לבאר מילים ולהבהיר התכנים. התיווך בשלב זה יכול להבנה בסיסית של האירועים, פיתוח ציפיות להמשך וזיהוי קשרים רעיוניים בעלילת הסיפור.
- במידת הצורך אפשר להסתייע בתרשימים לבניית רצף האירועים והקשרים ביניהם, וכן להשתמש באמצעים חזותיים אחרים כגון סרטונים, מצגות ועוד להמחשת התכנים.
- מוצע לחלק פרקים ארוכים לחטיבות תוכן וללמדם בצורה הדרגתית. תוך כדי הלמידה יש ליצור את הרצף בין החלקים בפרק, בין פרשה לקודמתה ולבאה אחריה.
- במידת הצורך, אפשר לשנות את הארגון הגרפי של הטקסט ולהציגו באופן המתאים לתלמידים המתקשים, כגון הבלטת דיאלוג בין דמויות בטקסט וארגונו בשורות עוקבות, הגדלת גופן, ריווח השורות ועוד.
- כדאי לחזור ולקרוא את הפרק בפני התלמידים כמה פעמים במהלך ההוראה. האזנה לקריאה מדויקת ורהוטה של המורה תסייע למתקשים להבין טוב יותר את השתלשלות העניינים בפרק, להפנים את הנלמד בו ולהעשיר את השפה.
- הכוונת התלמידים להוסיף לפנקס המילון האישי שלהם גם מילים מקראיות שנלמדו או צורות מקראיות של מילים מוכרות. התלמידים יוכלו לשוב ולהיעזר במילון בפרקים חדשים שיילמדו.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- הזמנה לייצור "מסלולים מקראיים" סביב דמות בסיפורי המקרא, למשל מסלול של סיפורי אברהם, סיפורי יוסף וכדומה. אפשר לבחור גם מושג או תופעה החוזרים על עצמם בסיפורי המקרא להרחבת הידע על הסיפורים בספר בראשית.

- קודם לדיון בסוגיות רלוונטיות לחיי הילדים, אפשר להציע לתלמידים אלה להכין מראש טיעונים ודוגמות מניסיונם האישי.
- יצירת הזדמנויות לשיחה על הקשר של הטקסט הנלמד עם טקסטים אחרים במקרא ובספרות הילדים. הפניית התלמידים לעיון ולקריאה של טקסטים כאלה.
- הזמנה להכנת חידון מקראי או פעילות משעשעת לכלל תלמידי הכיתה.
- הכוונת התלמידים להעלאת שאלות ולחיפוש תשובות אפשריות נוכח פערים בסיפור המקראי.
- מתן מטלות מגוונות מסדר חשיבה גבוה לשם ניתוח האירועים בפרקים הנלמדים.

תקשוב

שימוש במקורות מתוקשבים המסייעים להוראת המקרא:

- האזנה לפרקים במקראנט -

http://www.mikranet.org.il/cgi-bin/mikranet/kids/my_bible/page.pl?chapter=1

- בראשית סיפורי אבות באתר מקראנט -

[/http://mikragesher.org.il/titles/bereshit/peiluyot](http://mikragesher.org.il/titles/bereshit/peiluyot)

מומלץ להשתמש באתרים נוספים במרשתת תוך הפעלת שיקול דעת פדגוגי.

הרחבות וקישורים

- אדר צבי (1967), ספר בראשית – מבוא לעולם המקראי, תל אביב
- ציון תניא (2002), סיפורי ראשית, תל אביב
- ליבוביץ נחמה (1977) עיונים בספר בראשית, ירושלים
- מאפייני לשון המקרא:

https://www.safa-ivrit.org/history/bible_general.php

<http://ilschool.org/WebPages/a3c52022-7b4a-4223-816c-3aa312693b4d.3f5475afe76e-4c0e-97cf-119e37a2362f.aspx>

- לשון המקרא בתוך" תולדות לשון המקרא בהוצאת האוניברסיטה הפתוחה –

<http://www.school.kotar.co.il/kotarapp/index/Page.aspx?nBookID=94617838&nTo cEntryID=94623146&nPageID=94622067>

הכלה בתהליכי הוראה

תכנית זו עוסקת, בכל פרקיה, בתכנית ההוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני בכיתות א'-ב'. מטבעה תכנית ההוראה מתמקדת במטרות החינוך הלשוני, כלומר התמקדותה בפדגוגיה של הוראת מיומנויות היסוד הנדרשות לתלמיד בשפת אם – עברית. מטרת פרק זה היא "לקחת צעד אחד אחורה" ולהסתכל על התלמיד וללמוד אותו ואיתו מתוך נקודת הסתכלות נרחבת יותר.

ההיגיון העומד מאחורי צעד זה הוא ההבנה כי הדרך הטובה ביותר לקדם את התלמיד תתרחש באמצעות היכרות מעמיקה עמו ובאמצעות יצירת מערכת יחסים המבוססת על תחושה של אמון ומקור לתמיכה. היטיב לנסח זאת ר' קלונימוס קלמיש שפירא (האדמו"ר מפיאסצנה) בספרו "חובת התלמידים":

"המחנך שרוצה לגלות את נשמת התלמיד הטמונה והגנוזה בו, לגדלה ולהבעירה [...] מוכרח הוא להרכין את עצמו אל התלמיד המתחנך על ידו, ולחדור אל תוך קטנותו ונמיכותו, עד אשר יגיע אל ניצוץ נשמתו הגנוזה אף נעלמה ולהוציאה, ולהצמיחה ולגדלה.

לא בכל הנערים שווה הוא החינוך, תלוי הוא בכל נער ונער כפי טבעו, דעתו, מידותיו וכו', ואותם על המחנך להכיר. ולא די לו למחנך אם רק את עצמו ודעתו בלבד יכיר, כי אם במתחנך הדבר תלוי, לא בדעתו וכחי עצמו בלבד ישמש ויפעל, יצווה ויורה, רק גם בדעת וכחי התלמיד יאחז, ישמש ויפעל. ולא מה שיצווה ויחנך לזה יצווה ויחנך לתלמיד אחר השונה ממנו בטבע, רצון, מדות וכו'.

זה רמז לנו שלמה המלך 'חנוך לנער ע"פ דרכו', על פי דרכו של כל אחד ואחד. לא את אומנות החינוך של הפדגוגיה כוונתנו בזה להורות, איך לשמש בשכל התלמיד ואמצעים, איך להרחיב את בינתו בידיעת פשט התורה, כי לא את השכל של התלמיד בלבד אנו מחפשים עתה, רק את כל התלמיד, את הנפש, רוח ונשמה של הילד [...]"

הבנה זו, של השונות המובנית והטבעית בין כל אדם ואדם ולכן גם בין כל תלמיד ותלמיד, שונות המחייבת דרכי הוראה וחינוך שונים – הבנה זו הובילה להרחבת המושג "ההכלה". יעד ההכלה, כמו שנקבע על ידי משרד החינוך, עוסק בחיזוק, בהרחבה ובהעמקה של תהליכי ההכלה כך שהלומדים יוכלו להשתלב, להתקדם ולהתעצם בלמידה אפקטיבית במסגרות החינוך הרגילות.

מהי הכלה

יש הגדרות רבות למושג "הכלה". אם מנסים למזג הגדרות שונות (טיפוליות ופדגוגיות) ניתן להגדיר את ההכלה **כיכולת רגשית לקבל ולשאת בתוכנו את רגשותינו אנו ואת רגשותיו של האחר, לספק לו (ולנו) מרחב בטוח לביטוי תחושות ורגשות, וליצור סביבה מאפשרת ומטפחת.**

במילים אחרות, **הכלה היא קבלת השונה**, ובמקרה זה את התלמיד השונה, ולא למרות השונות שבו או בגלל השונות שבו, אלא מתוך ידיעה שזה מה שמאפיין קהילה טבעית. שונות זו בין אנשים מאפשרת למידה הדדית ובכך תורמת תרומה לחברה.

שונות תלמידים

תלמידים שונים זה מזה. לשונות זו פנים רבות. תלמידים שונים באופיים, ברקע המשפחתי והחברתי שלהם, ברקע התרבותי שממנו הם מגיעים, בגורמים המניעים אותם, המשמחים או המעציבים אותם, במידת הצורך שלהם בקשר, ועוד ועוד. מבחינת היבטים פדגוגיים ניתן לאפיין את השונות דרך היבטים רבים:

שונות ביכולת או בתהליכי הלמידה

להלן כמה דוגמאות אפשריות בכיתות א'–ב':

- שונות בידע על השפה הכתובה והדבורה – תלמידים מגיעים לכיתה א' ברמות שונות של ידע, מה שכמובן משפיע על איכות וקצב רכישת הקריאה והכתיבה.
- שונות בערוצי הלמידה הדומיננטיים – יש תלמידים הלומדים טוב יותר דרך הערוץ החזותי, ואחרים דרך הערוץ השמיעתי או התנועתי.
- שונות בדומיננטיות של האינטליגנציות – יש תלמידים שהם מוזיקליים יותר, אחרים בעלי נטייה לאומנות ויזואלית, אחרים אנליטיים בטבעם. יש הסופרים שבע אינטליגנציות ויש הסופרים הרבה יותר.
- שונות בתהליכי הקלט, העיבוד והפלט – לערוצי הלמידה השונים ולדומיננטיות האינטליגנציות השפעה על השונות בתהליכי הקלט העיבוד והפלט.
- שונות בהרגלי למידה – התלמידים שונים בהרגלי הלמידה שלהם וביכולת שלהם לווסת את תהליכי הלמידה.
- שונות במידת הפניות ללמידה – יכולים להיות תלמידים בעלי יכולת אוריינות דומה ובכל זאת להגיע להישגים לימודיים שונים, וזאת בגלל עוד גורמים המשפיעים על יכולת הלמידה. להלן כמה דוגמות:
 - שונות ברמת הקשב – לתלמידים יש טווח קשב שונה ורמת קשב שונה. יש תלמידים המתקשים להישאר קשובים לאורך יחידת ההוראה הנדרשת בבית הספר. יש כאלה הזקוקים להפסקות רבות יותר משל אחרים.
 - שונות בכישורים החברתיים – לכישורים החברתיים של התלמידים השפעה מוכחת על יכולת הלמידה שלהם. תלמיד אשר טרוד במעמדו החברתי מתקשה להישאר קשוב ולהתפתח מבחינה לימודית.
 - שונות בהיבטים רגשיים – תלמידים אשר חווים קשיים רגשיים מתקשים להתמקד בהיבטים לימודיים ולהתפתח. אין להפריד בין התנהלות חווייתית רגשית ובין התנהגות לימודית. למשל, מחקרים על המוח מראים שלקשיים רגשיים יש השפעה על הזיכרון וכי מתח משפיע על תפקוד קוגניטיבי ועל מנגנוני למידה.
 - שונות ברמת המוטיבציה – יש גורמים שונים המניעים תלמידים ללמידה, יש תלמידים המונעים מתחרותיות, אחרים מהוקרה ומדברי שבח, אחרים מעבודה בחברותא ואילו אחרים דווקא מעבודה אינדיבידואלית. מטלה דומה לאותם תלמידים תביא לרמת מוטיבציה שונה.

- שונות בהיבטים ריווחתיים ומשפחתיים – תלמיד אשר חווה מצוקה בבית, בין מדובר במצוקה כלכלית ובין מדובר במצוקה אישית (ערעור התא המשפחתי, מחלה ממושכת של אחד מבני המשפחה וכדומה), מתקשה לגייס פניות ללמידה.

התלמיד כשלם – הסתכלות הוליסטית

ההסתכלות על התלמיד צריכה אפוא להיות שלמה, הוליסטית. התלמיד אינו מגיע אלינו כ"לוח חלק", אלא הוא נכנס לתוך הכיתה עם כל המטען האישי שלו, עם כל מה שהוא, עם המטען התרבותי והחינוכי שלו, עם מה שהוא בקרב בני משפחתו, בקהילתו, עם חברים בתוך בית הספר ומחוצה לו, עם מה שהוא חווה עם מורים אחרים ועם מה שהוא חווה עם אותו המורה בשיעורים קודמים, עם מטען ההצלחות והכישלונות שלו, עם האמונות, הרצונות והחלומות שלו, עם ידע העולם שלו והסכמות שלו על אודות נושאים שונים, וכמובן גם עם הידע שיש לו בתחום האורייני.

לידע זה על אודות המטען של התלמיד חשיבות קריטית ליכולת שלנו לקדם אותו בצורה מיטבית. אי אפשר לראות את התלמיד רק מנקודת מבט של רכישת השפה הכתובה או הדבורה. לכל הידע שאנו אוספים על התלמיד צריכה להיות השלכה על הדרך שבה אנו מלמדים אותו: האסטרטגיות שבהן אנו משתמשים, תומכי הזיכרון שבהם אנו בוחרים, הדרך שבה אנו מנהלים אתו שיח, הטקסטים שאותם אנו בוחרים ללמד אותו, המטלות שאותן אנו מבקשים שהוא יבצע, האופן שבו אנו ניגשים להתמודד עם חסמי הלמידה שלו ועוד.

הכרת התלמיד

כדי לאסוף את הידע הרלוונטי על אודות התלמיד מומלץ ליצור מיפוי על אודותיו. לצד המיפוי החשוב על אודות היכולות האורייניות שלו בפרט, ויכולותיו האקדמיות בכלל, יש צורך באיסוף מידע גם בעוד היבטים, כגון מצבו הבריאותי, מספר השנים שהוא מתגורר בארץ (אם מדובר בעולה), מספר המעברים שעשה בין בתי ספר שונים, מצב משפחתי מבחינה כלכלית ותפקודית, מידת מעורבות ההורים בנעשה בבית הספר, מידת המוטיבציה, מידת היצרנות הלימודית, המעורבות החברתית, מידת העצמאות, מידת הקשב והריכוז. כמו כן יש לדעת לענות על שאלות כגון אם ביקורו סדיר בבית הספר, אם השתתפותו במהלך יום הלימודים סדירה, עד כמה הוא מקבל את סמכות המבוגרים/המורים, אם התנהגותו תקינה, אם יש לו ציוד והתיק שלו מאורגן, אם ניכרים קשיים רגשיים, אם עבר אבחונים או טיפולים בעבר, מה הוא עושה אחרי שעות הלימודים או בשעות הפנאי שלו.

מה מאפייניו של "אקלים פדגוגי מכיל"?

אקלים פדגוגי מכיל הוא מונח המתייחס להבנה כי בית הספר צריך להתייחס לכל השונות שהוצגה לעיל בבואו לעבוד עם התלמיד כפרט. התייחסות זו כוללת התייחסות לשונות בכיתה בדרכי ההוראה בכיתה, בהתאמה בסביבת הלמידה, בדרכי ההוראה ובדרכי הערכה. התייחסות לשונות באמצעות חיפוש מתמיד אחר דרכי הוראה מתאימות מאפשרות גם לתלמידים המתקשים לעקוף את תחומי הקושי ולתת ביטוי הולם לידע שלהם. חשוב שמחנך הכיתה יראה עצמו כאחראי על הגשמתם של הפרטים המתחנכים אצלו, גם אם הוא נועץ במומחי חוץ כמקור של תמיכה.

עבודת צוות

חשוב שגם מורי כיתות א'–ב' ייעזרו בצוות מומחים המצויים בצוות ההוראה בבית הספר. עבודה נכונה היא עבודה בצוות: כל אחד מהמורים מציג פן אחר בהיכרותו עם התלמיד וכולם ביחד בונים את התכנית הטובה לקידום התלמיד.

היבטים בהוראה ממוקדת פרט

למידה מתוך יחסי קרבה

- תלמיד צריך לדעת ולחוש שהמורה אינו נבהל מקשיו וכי הוא קשוב לו ונכון לעזור. זמן מרוכז של מורה עם תלמיד יכול ליצור שינוי ניכר בגישתו של התלמיד ללמידה, בנקודת מבטו ובהתנהגותו.
- למידה מתרחשת בחיבור הבלתי אמצעי בין תלמידים למורים. מורה המלמד מתוך יחסי קרבה ו"חיבור" אל התלמיד, ובכך מצליח לפתח לומד בעל תחושת מסוגלות והישגים גבוהים יותר.
- המחקרים בישראל ובעולם מצאו כי לאקלים החינוכי החיובי בבית הספר ולתחושת התלמיד שיש מישהו בבית ספר שמכיר אותו ואכפת לו ממנו, יש השפעה חשובה על יכולתו של התלמיד לפתח תודעה עצמית טובה יותר, תהליכי ויסות יעילים יותר ותחושת מסוגלות גבוהה יותר. תלמיד שכזה לומד להתמודד טוב יותר עם קשיים ומגלה יכולת התמדה גבוהה יותר במסגרת החינוכית.

הוראה המתייחסת לשונות

- עבודה מותאמת פרט ומכוונת למיומנויות נדרשות, צריכה להיות נחלתם של כלל המורים. כל מורה, ולבטח מורים המלמדים בכיתות היסוד, צריכים (ויכולים) להעריך במדויק את נקודות העוצמה של התלמיד ואת חסמי הלמידה שלו ולבחור בעבורו תכנית המיועדת ולהגברת יכולת ההשתלבות.
- תפקיד המורה, כחלק מהצוות החינוכי, לבנות תכנית עבודה לתלמיד תוך בחירה מושכלת של שיטות המותאמות לו, של חומרים ושל דרכי הערכה המותאמים לו. כל זאת תוך ניסיון להתאים בין סגנון הלמידה של כל לומד ובין סגנון ההוראה.
- בניית תכנית עבודה מותאמת אין משמעותה בניית תכנית עבודה לתלמיד בחינוך המיוחד (תח"י/תל"א) ואין הכוונה לתכנית שתעבוד רק בשעות הפרטניות. הכוונה לקבלת החלטות עקרוניות לגבי דרך העבודה הכוללת עם התלמיד - דרך ההוראה הטובה בעבורו בכיתה אצל כל המורים ובכל המקצועות, סוג המטלות שיקבל, פרקי הזמן שיעסוק בהם, הגורמים התומכים שסייעו במידת הצורך, פעילות תומכת שתיעשה במסגרת שעות אחר הצהריים עם ההורים או כל גורם תומך אחר ועוד. למעשה מדובר בסך השינויים שעורך הצוות החינוכי בתכנים ובחומרים, בדרכי ההוראה, בדרכי הערכת ההישגים ובציפיות להישגים. ההחלטות שמתקבלות צריכות להביא בחשבון את המגוון והריבוי של אופני הייצוג, את המגוון והריבוי של דרכי הפעולה וההבעה, ואת הרמות והתצורות השונות של ההתערבות המקדמת:
- **מגוון וריבוי אופני הייצוג** – שימוש במגוון דרכים להצגת המידע: בערוצים שונים, בעימוד שונה (גודל כתב אחר למשל), במדיות שונות, במידה שונה של הטרמת הידע, ברמות שונות של הנגשת המשלב הלשוני ועוד.
- **מגוון וריבוי של רמות מעורבות** – הפעלת שיקולי דעת לגבי רמת האתגר, סוג התגמול, מידת המעורבות ועוד.

סיוטתו

היבטים ייחודיים לחטיבה הצעירה

החטיבה הצעירה היא מסגרת חינוכית ייחודית לילדים בני 5–7 ולעתים גם לבני 8 הלומדים יחד (למידה רב-גילית) "בבית" אחד, הפועלת כיחידה ארגונית ופדגוגית במבנה פסי מותאם בתוך בית ספר 7 שנתי.

בחטיבה הצעירה נעשה שילוב בין הרצון לזמן לילדים התנסויות משמעותיות של למידה, משחק ויצירה ובין הרצון לקדם אות התלמידים לקראת השגת המטרות שמערכת החינוך מציבה. האמצעים העיקריים לקידום מטרות אלה נעשה באמצעות:

- מניעת משבר מעבר בתקופה רגישה מבחינה התפתחותית (גיל 6) על ידי יצירת רצף חינוכי חשוב בין השיח שבו הילדים מתנסים בגן ובין זה המתנהל בבית הספר (5–12).
- צמצום פערים והבטחת השתלבות מוצלחת של הילד במערכת החינוך באמצעות זימון התנסויות למידה מפצות כבר בשלבים המוקדמים; חשיפה מוקדמת והדרגתית לתרבות האוריינות של בית הספר, והתנסות בתהליכי למידה עשירים ומגוונים בתוך הידודים (אינטראקציות) חברתיים מגוונים.
- פיתוח ומימוש היכולות האישיות בעבור כל ילד. הילדים נהנים ממסגרת חינוך תומכת, משחקית, פעילה ומאתגרת, ומתקדמים בטווח ההתפתחות המשוער שלהם.
- פיתוח הוליסטי של הילדים, הכולל:
 - פיתוח דימוי עצמי חיובי ובניית האמון של הילד בעצמו שהוא מסוגל ללמוד ולהתקדם.
 - פיתוח כשירות אוריינית, מתמטית וטכנולוגית.
 - פיתוח כשרים חברתיים וערכים.
 - פיתוח רגישות לאמנויות.
 - פיתוח יכולות להתמצאות בסביבה ולתפקוד בה.
 - פיתוח יכולות לביטוי עצמי באמצעות שפה, תנועה, משחק ויצירה בחומרים.
 - הרחבת עולמות הידע והמושגים.
 - רכישת הרגלים ללמידת חקר וללמידה עצמית ועצמאית.
- הפעלת דרכי הוראה-למידה המדגישות גישות למידה קונסטרוקטיביסטיות (הבנייתיות) והמשלבות את המשחק לסוגיו, ובעיקר את המשחק הסוציו-דרמטי ולמידה במגוון מבנים חברתיים במסגרת חינוך רב-גילית.
- למידה במבנים חברתיים שונים: למידה מתרחשת בהקשר חברתי-תרבותי. הידודים (אינטראקציות) חברתיים חיוניים לכל התפתחות. המבנה הדו-גילי בחטיבה הצעירה יוצר סביבה לימודית אנושית הדומה לזו המצויה בסביבת החיים שמחוץ לבית הספר. בכך מתאפשרת למידה טבעית. ילדים לומדים זה מזה וזה על יד זה. הבוגרים והמנוסים שבקבוצה מחזקים את הידע והשליטה שלהם בנלמד באמצעות חזרה ותרגול, תוך מתן הסבר והדגמה לצעירים שבהם. הבוגרים מבחינת גיל, שעדיין זקוקים לזמן רב יותר וללמידה באמצעות משחק והתנסות בחומרים, אינם נחשבים לחריגים. הם יכולים לחזק את ביטחונם העצמי על ידי כך שהם מתחברים לצעירים שבקבוצה בלא כל חשש. הילדים הצעירים יותר לומדים מהבוגרים מהם התנהגויות חברתיות מגוונות והתנהגויות של קריאה וכתובה על ידי חיקוי חבריהם הבוגרים מעט יותר.

- ילדים בלתי מנוסים מתקדמים ומפתחים כישורים, ידע ומיומנויות על ידי כך שהם נעזרים במנוסים יותר שביניהם. הילד הצעיר, המתעניין בקריאה, בכתיבה ובכל נושא אחר, רשאי ללמוד עם הבוגרים שבקבוצה וגם להמשיך ולהיות מפעילות משחקית ויצירתית.
- **משחק סוציו-דרמטי:** משחק סוציו-דרמטי הוא פעילות שבה ילדים מקיימים חוויית אשליה בעלת התרחשות, סיפור, הכוללת בדרך כלל חיקוי, מצב שבו הילד מנסה להיות כמו דמות כלשהי שהוא בחר בה, והתנסות בתפקיד מעולם המבוגרים תוך שילוב שימוש סימבולי בחפצים ממשיים או דמיוניים. המשחק הוא צורך בעבור הילד. המשחק תורם להתפתחות הילד בהיבטים רגשיים, חברתיים, קוגניטיביים וגופניים.
- **סדר יום** המאפשר הידודיות (אינטראקציות) מגוונות בין הילדים, הכוללות שימוש רב בשיח הדבור וגם בכתיבה וקריאה, הן בעת משחק ויצירה והן בעת הפעילות במרכזונים הדידקטיים. כמו כן סדר היום מאפשר התקדמות בקצב אישי מצד אחד, ומהצד האחר תהליכי הוראה-למידה-הערכה מובנים בקבוצות קטנות תוך שימוש באסטרטגיות שונות, כך שכל ילד יכול לבוא לידי ביטוי, והגננת והמורה יכולות לתווך את הנלמד לפי הצורך.
- **סביבה לימודית:** הסביבה הלימודית בחטיבה הצעירה כוללת שני אזורים: כיתות האם ומרחב משותף המאפשר מיקום של מרכזוני פעילות, למידה, משחק, יצירה וספרייה. בכל משולב שימוש בטקסטים ברמות קריאות שונות וכן יש גירויים המעודדים התנסויות כתיבה של הילדים.
- **מתן מענה לילדים השונים** באמצעות בחירה, החיונית לחיזוק מיקוד שליטה פנימי ואחריות ללמידה, ובאמצעות ארגון צוות העובד בתוך "בית" אחד, כך שכל אחד מחבריו מכיר את כל הילדים ותורם את תרומתו הייחודית ומומחיותו לכל ילד (2-3 מחנכות, סיעת, מרכזת).
- **איגום משאבים** הן בכישורי צוות הבית והן במשאבי בית הספר ושימוש בהם גם למען בני החמש.

פיתוח כישורי השפה בחטיבה הצעירה

השפה הדבורה: על חשיבות פיתוח השפה הדבורה כותבת פלד (1996): "אם נסכים שהחינוך לאוריינות הוא חינוך להבנה וליצירה של שיח, ליצירת דרכים לביטוי יחידאי, עצמאי ואוטונומי בתוך התרבות ומתוכה, אזי נסכים כי חינוך זה מתחיל בדיבור היומיומי, בשיחה, ודרכם של ילדים מנוסים במיומנויות השיחה תהיה קלה וישרה יותר לאוריינות האקדמית הנלמדת בבית ה"ס".

סדר היום בחטיבה הצעירה מאפשר שפע של הזדמנויות לילדים להתבטא בעל פה בתוך אינטראקציה רב גילית ועם מבוגרים משמעותיים ועל ידי כך לשפר היגוי מילים, דיוק בתצורה, הרחבת אוצר המילים, הבעת רעיונות ומיומנויות תקשורת ותרגול הנלמד במפגשי הלמידה המובנים.

השפה הכתובה: הידע על אודות השפה הכתובה מגוון ומורכב, וכולל ידע על אודות הפונקציות של השפה הכתובה, ידע על אודות המאפיינים של הכתיבה בהקשרים השונים שלה, ידע על אודות החוקים של מערכת הכתב וכדומה. הידע של ילדים על אודות הכתב מתפתח בד בבד עם התפתחות המודעות לסביבה הקרובה. החל מהלידה ילדים חשופים לדפוס המופיע על שלטי חוצות, על אריזות מזון, על תמרורים, על בגדים, על מסכים ועוד. ילדים גם חשופים לשימוש בכתב על ידי אנשים קרובים. רוב הילדים נחשפים גם למגוון ספרים. בעקבות חשיפה מגוונת זו לשפה הכתובה ושימושיה, ילדים מבינים שכתב מעביר מסר ומשמש אמצעי ביטוי. כבר בגיל 3, 4 ילדים מחקים את המבוגרים ומשרבטים "מילים" ו"כותבים" סיפור.

בחטיבה הצעירה יש התייחסות לעובדה שהתפתחות ניצני כתיבה וקריאה והמוסכמות הנוגעות אליהם הוא תהליך המתחיל מוקדם, הרבה לפני החשיפה ללימוד הרשמי. תהליך זה חשוב וחינוי ומשמש בסיס לידע האורייני שיירכש בשלב מאוחר יותר. נמצא כי ילדים בגיל הגן משתמשים בכתיבה בשני אופנים עיקריים:

א. כתיבה יצירתית – ספונטנית: כתיבה במהלך המשחק הסוציו-דרמטי וכפעילות מודרכת בעקבות קריאה ובפינת כתיבה. זו כתיבה שהתוכן שלה יוצא מתוך הילד בספונטניות. כתיבה כזו משקפת את עולמו הפנימי והיא ראי לנפשו, כשם שהציור משקף את עולמו הפנימי. זו כתיבה רגשית יותר המכילה משפטים החוברים יחד לסיפור.

ב. כתיבה פונקציונאלית- מעשית: זו כתיבה הממוקדת למטרה מוגדרת, כגון הכנת כרטיס ברכה או עריכת רשימת קניות, או רישום פרטי "לקוחות" החנות או הבנק, הכנת שלט או פרסומת. זו כתיבה שימושית. אולי ניתן לכנותה כתיבה חברתית בשל מטרתה: כתיבה על מנת לתקשר עם אנשים (שלטי פרסומת, מחירונים, לברך מישהו, לערוך רשימות מרשמים ועוד).

יש חשיבות לעידוד ילדים לשימוש בשפה דבורה וכתובה במהלך המשחק בעזרת האמצעים האלה:

- **הכנסת טקסטים כתובים** לפינות המשחק השונות, כמו אריזות מזון כתובות, ספרי בישול, לוח שנה, ספר טלפונים, לוח מודעות, פנקסים לרשימת קניות, דפים, עפרונות. כל אלה יתרמו לפעילות האוריינית והתפתחות הכתיבה אשר יבואו לידי ביטוי במהלך התנסות הילדים במשחק הסוציו-דרמטי.
- **פיתוח כתיבה שימושית** במרפאה, בבנק, בפינת משק הבית, בדוכני מכירה שונים (נעליים, ירקות, פרחים ועוד). כך לדוגמה הילדים יכינו מחירון, כרזה ובה שעות הפעילות בחנות וכדומה, ירשמו שמות פריטים ומחיריהם. בשלב מתקדם יותר הם יכלו לתעד את כמות האביזרים שנמכרו, לערוך טבלה ואף תרשים. ילדים אחרים יוכלו לערוך רשימת קניות, לעשות תחשיב הוצאות ולתכנן תקציב ועוד. במקרה כזה יש פיתוח של אוריינות מתמטית.
- **משחק "כאילו" בעקבות סיפור:** בחטיבה הצעירה מושם דגש רב על פיתוח כישורי השפה הכתובה והדבורה של הילדים וקריאת סיפורים. לפי בלום-קולקה והוק-טגליכט משחק "כאילו" בעקבות סיפור נותן לילד מקום והרשאה להשתמש בדמיון שלו ובאמצעותו לפתח את התחום הקוגניטיבי והלשוני-פרגמטי שלו. למעשה הסיפור מתווך בין הילד למשחק, והילדים חוזרים שוב ושוב אל הטקסט כדי לבנות לפיו את התרחיש ולבדוק את הדיוק בביצוע התפקידים. בכך הם מתרגלים קריאה בתוך הקשר רלוונטי ומעשירים את אוצר המילים שלהם.

הערה: אין להתייחס לניסיונות שילדים עושים בכתיבה וקריאה שלא על פי המוסכמות כאל "טעויות", אלא לראות בהן נקודות מוצא להמשך ההוראה-הלמידה על פי תכנית הלימודים לגן ולכיתה א'.

הוראת הקריאה והכתיבה תיעשה על פי שלושת הפרקים העוסקים בנושאים אלה בתוכנית ההוראה לכיתות א'-ב': פרק "הוראת הקריאה והכתיבה" פרק "קידום תהליכי הבנת הנקרא" ופרק "קידום תהליכי כתיבה".

יש לזכור כי ילדים מתקדמים על פני הרצף – מקוראים וכותבים בלתי מיומנים אל קוראים וכותבים מיומנים. קצב ההתקדמות ייחודי לכל ילד. יש להימנע מיצירת אווירת מתח ותחרות סביב רכישת הקריאה והכתיבה ומיצירת "הקבצות" הומוגניות ותיוג ילדים כחלק מהמאמץ לתת מענה לשונות בין הילדים. בעניין זה ראוי לזכור את דברי הרמב"ם האומר: "לא יהיה התלמיד בוש מחבריו שלמדו מפעם ראשונה או שנייה והוא לא למד אלא אחר כמה פעמים: שאם נתבייש מדבר זה, נמצא נכנס ויוצא לבית המדרש והוא אינו למד כלום".

מאפייני סביבה לימודית המפתחת כישורי שפה (מעובד על פי נייג'ל הול, The emergence of Literacy, 1987)

המאפיין	צורות ביטוי מיטביות
רישום מסודר של מהלך פעילות שוטף	<ul style="list-style-type: none"> • לוח עם סדר היום • הודעות המדווחות על פעילויות שונות ותוצאותיהן • הודעות על פעילויות קבוצתיות/אישיות
תוויות ושליטים שימושיים	<ul style="list-style-type: none"> • על ארוניות וכונניות מודבקות מדבקות המציינות מה מכיל כל מדף או מגרה • יש הוראות והצעות כיצד יש להשתמש במכשירים • כל התוויות והשליטים נקיים וקריאים
עבודות כתובות או מוכתבות על ידי הילדים ומידת העדכון שלהן	<ul style="list-style-type: none"> • עבודות בנות פחות משבוע • עבודות שנעשו בביה"ס • עבודות שהילדים ערכו את התצוגה שלהן • עבודות ששוכתבו
תוויות הסבר המלוות את התצוגות	<ul style="list-style-type: none"> • תצוגות שונות המלוות בשליטים המסבירים תצוגות אלה, או את החומרים שמשמשים בהם
הוראות פעילות	<ul style="list-style-type: none"> • כרטיסי משימות המאפשרים לילד לפעול עצמאית • הילדים מורשים להוסיף, לתקן ומוזמנים ליזום
תצוגות מוקלטות	<ul style="list-style-type: none"> • משימות המציעות לילד לעסוק גם במידע מוקלט
חומרים ומכשירים לתיעוד השפה	<ul style="list-style-type: none"> • ציוד ומכשירים המתאימים לילדים: עפרונות, עטים, צבעים, גירים, דפים, פנקסים, לוחות קטנים, מחשב ומדפסת • הנגישות אל הציוד והמכשירים קלה ונוחה לילדים והגישה חופשית
מרחבי פעילות	<ul style="list-style-type: none"> • מוקדי פעילות המזמנים פעילויות של קריאה וכתיבה, ומוקצים גם אזורים שקטים • המאפשרים לילדים להקליט בהם חומר ולהאזין לו • בכל אזור נמצאים החומרים המתאימים לו • הגישה למוקדי הפעילות השונים מתבצעת לפי סדר יום מוכתב מראש / לפי בחירה של הילדים / בהכונה של מבוגר / אחר
מקורות מידע	<ul style="list-style-type: none"> • מקורות מידע כמו: רשימות, תמונות, כרטיסים, ספרים, הוראות שימוש, קטלוגים, תוכנות מחשב, מילונים, סרטונים וקלטות וספרות אחרת מסוג זה היכולה לשמש מקור למידע שוטף
משחק דרמטי	<ul style="list-style-type: none"> • פינות למשחקי דרמה כמו: רופא, משרד, משק בית, לבני בנייה, חנות ועוד • פינות אלה מזמנות לילדים גם פעילויות כתיבה
דפוס סביבתי	<ul style="list-style-type: none"> • הילדים עסוקים ופועלים בפעילויות המערבות דפוס סביבתי, כגון משחק עם עיתונים, שבועונים, מדריכי טלוויזיה וטיולים, ספרי טלפון, ספרי בישול ורשימות מגוונות, כגון רשימת קניות, רשימת מוזמנים, תוויות מזון, אריזות, יומנים, לוחות שנה, כרטיסים שונים, כסף ועוד
ספרים כחלק מתצוגות	<ul style="list-style-type: none"> • לספרים בכיתה יש כריכה נאה וסוגונית וניתן לדפדף בהם • במוקדי פעילות שונים נמצאים ספרים המתאימים לאותו מוקד • מגוון של מילונים • ספרים שהילדים כתבו
סוגי הספרים ואיכותם	<ul style="list-style-type: none"> • כל הספרים במצב קריא • מגוון ספרים ברמות קריאות שונות ובסוגות שונות
אזורי תצוגה	<ul style="list-style-type: none"> • לוחות תצוגה ומדפים שעליהם יכולים הילדים להציג עבודות, הודעות ומסרים • ציוד ומכשירים מתאימים, כגון מספריים, נעצים, מסגרות, מהדק ועוד, כדי שהילדים יוכלו להציג את עבודותיהם בכוחות עצמם
מקומם של הילדים ותפקידם	<ul style="list-style-type: none"> • שותפות התלמידים בבניית הסביבה הלימודית, בשמירה עליה ובהפעלתה
שימוש במגוון ייצוגים	<ul style="list-style-type: none"> • שימוש בייצוגים מוחשיים בצד רישום מילולי, כדי לתת מענה לשונות בין הילדים
ביטוי לידע של הילדים	<ul style="list-style-type: none"> • מתן ביטוי לידע של הילדים בתחום השפה הדבורה והכתובה וליכולות שלהם

הרחבות וקישורים

- בלום-קולקה, ש' והוק-טגליכט, ד' (2002). שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. בתוך: קליין, פ' וגבעון, ד' (עורכות), שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך (105–133). תל אביב: הוצאת רמות. אוניברסיטת תל אביב
- פלד, נ' (עורכת) (1996). מדיבור לכתיבה, דרכים לאוריינות, כרך א', ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין והצאת כרמל
- רום, א', סגל, מ', צור, ב' (2005). על התפתחות השפה אצל ילדים. תל-אביב: מכון מופ"ת

סיוט

היבטים ייחודיים לחמ"ד

במהלך כיתה א', בעיצומו של התהליך לרכישת הקריאה, מקבלים התלמידים בחינוך הממלכתי דתי את הסידור הראשון ואת החומש הראשון. ימים אלו נחקקים בזיכרון ומלווים אותם במשך שנים רבות.

כבר בגיל צעיר מאוד התלמידים לוקחים חלק בפעילויות אורייניות, המתחייבות מחינוך לקיום מצוות. בד בבד עם רכישת השפה הם רוכשים לעצמם מטבעות לשון הקשורות לברכות ולתפילות, הם לומדים בעל פה ברכות כמו "המוציא לחם מן הארץ", והם מאזינים לסיפורים מתוך פרשת השבוע בבית הספר ובבית.

בדרך זו התלמידים מפתחים מודעות למעמדו של "הטקסט המקודש" ולהבחנה בייחודו של הכתוב בו מבחינת התוכן, הסגנון והמרקם הלשוני.

בידי המורה בכיתות א'–ב' הזכות והאחריות להמשיך ולפתח תהליך זה ברגישות רבה. בכיתה א' התלמידים עוברים מתפילה בעל פה לתפילה שאותה קוראים מהסידור, ומהאזנה ל"סיפורי תורה" לקריאה בחומש.

השפה העברית כלשון הקודש משלבת בתוכה משמעויות וסמלים במובן הערכי והדתי. הקריאה בסידור לשם תפילה והקריאה בחומש לשם לימוד תורה – שני אלה שונים מקריאה להנאה או מקריאה עיונית. כמו כן, לטקסטים אלה מאפיינים לשוניים ייחודיים, שונים עד מאוד משפת היום-יום של הילדים, מה שעלול ליצור קושי ניכר בקריאה. תפקיד המורה להסב את תשומת הלב של התלמידים לייחודיות הקריאה בסידור ובחומש, ולעודד אותם להתמודד עם טקסטים מקודשים כחלק מתהליך ההתפתחות האוריינית וכחלק מגיבוש זהותם הדתית. חשוב שהמורה ישים לב גם לממד הרגשי של התלמידים ושיכין אותם למפגש עם שפה עתיקה ומוכרת פחות, כך שתינתן לגיטימציה לחוויה, המתסכלת לעתים, של תלמיד שכבר יודע לקרוא ובכל זאת מתקשה בהבנה של הטקסטים מן החומש ומן הסידור.

מטרת פרק זה להציג דוגמות מרכזיות של מאפיינים לשוניים בסידור ובחומש, ולסקור פעילויות דידקטיות מומלצות, שכן במהלך כיתה א' הסידור והחומש הם רובד ראשוני להמשך היכרות עם "ארון הספרים היהודי". הרחבה לתכנים ניתן למצוא בתכניות הלימודים בתושב"ע ובתנ"ך.

תפילה מסידור

לתפילה ערך חשוב באורח החיים היהודי, שכן היא אמצעי לשיח פנימי בין האדם לבורא, ודרכה נפתחים שערי תפילה, בקשה, תחנון והודיה.

ילדים רבים גדלים ומתפתחים באווירה של תפילה, עוד לפני כניסתם לבית הספר. הם שותפים לתפילה ולאירועים דתיים בבית ובבית הכנסת באמצעות האזנה, מלמול, שירה וצפייה. מגיל צעיר הם מתחילים להבין את משמעות התפילה כבעלת שיח ייחודי.

- מאפיינים מרכזיים:
- מבנה הסידור – לסידור יש רצף תפילות מסוים, אך התלמידים בכיתות א'–ב' מתפללים קטעים נבחרים ולא ברצף המופיע בסידור.

- את "קצב" התפילה מוביל החזן. יש קטעים הנאמרים בקול/בניגון ויש הנאמרים בשקט. התלמידים נדרשים להתאים את שטף הקריאה לקצב החזן.
- יש קטעי תפילה הנאמרים בישיבה ויש הנאמרים בעמידה. הפסוק הראשון של "קריאת שמע" נאמר בקול רם ובעצימת עיניים.
- נוסח התפילה מורכב מקטעים שהתחברו בתקופות שונות (ציטוטים מן התורה, פרקי תהילים, תפילות שחוברו ע"י חז"ל, פיוטים ועוד).
- "סוגות של התפילה" – התפילה אינה עשויה מקשה אחת, אלא כוללת קטעים מסוגים שונים: שבח לקב"ה, בקשה, הודיה ועוד.
- יש סידורים הכוללים משפטי הנחייה/הוראות (לדוגמה: לפני שמע ישראל: "יבטא בשפתי וישמיע לאוזניו כל מילה ומילה ויזהר שלא להבליע אותיות").
- חלקים רבים בתפילה מנוסחים בגוף ראשון רבים אף על פי שהמתפלל הוא אדם פרטי. למשל: "הושיענו" ולא "הושיעני", "רפאנו" ולא "רפאני" (בגיל בוגר יותר מעמיקים עם התלמידים במשמעות ניסוח זה).
- יש מטבעות לשון / ביטויים לשוניים בתפילה כגון "מודים", "ברוך", "הללויה".

המלצות לנושאי לימוד ולדרכי הוראה

- התייחסות לשם "סידור" – פירוש המילה ומשמעותה.
- לימוד ההנהגות והלכות הקשורות להתנהגות עם הסידור תוך התאמת היקף הנלמד לרקע של התלמידים – שמירה על ניקיון הסידור, הנחת הסידור עם הפנים כלפי מעלה, לא להניחו על הארץ, לא להניח על הסידור ספרים או מחברות, לא להניחו על ספסל כאשר יושבים על הספסל, גניזת סידור בלוי בגניזה.
- היכרות עם מבנה הסידור – היכרות זו חשובה לצורך התמצאות ושימוש בסידור בזמן התפילה. יש סידורים שבהם העמודים מסומנים באותיות ולא במספרים. נהוג ליצור בעבור התלמידים או בשיתוף עמם סימניות צבעוניות (חוטים המחברים לשדרת הסידור) לקטעי התפילה הנאמרים בכיתה. כהכנה לתפילה מתוך הסידור כדאי לתרגל עם התלמידים את הדפדוף ואת איתור קטעי התפילה הנהוגים בכיתה. לאחר איתור קטע תפילה כדאי לקרוא אותו יחד בקול.
- במהלך כיתה א' ובהמשך בכיתה ב' מרחיבים את היקף קטעי התפילה. מומלץ להתחיל בתפילה של הקטעים המוכרים לילדים מהגן ובכל פעם להוסיף חלק אחר של התפילה. כאשר "פוגשים" קטע חדש, מומלץ שהמורה יקרא בקול, ובזמן ההקראה התלמידים יעקבו באצבע. בהמשך כדאי שיקראו בקול במקלה.
- הקפדה על דיוק ההגייה בזמן התפילה היא יסוד חשוב במהות התפילה. יש לאזן בין עיסוק בקריאה מדויקת של מילות התפילה (הגייה נכונה, הימנעות מ"בליעת מילים") ובין עיסוק בתוכן התפילה ומשמעותה.
- הבנת משמעות קטעי התפילה מתפתחת עם ההתפתחות האוריינית של התלמידים. מומלץ שבמהלך השנה תהיה התייחסות מפורשת לקטעי התפילה הנהוגים בכיתה. חשוב לאזן בין עיסוק בהיבטים של תוכן ומשמעות (הודיה, בקשה, שבח) ובין היבטים לשוניים (לשון יחיד/רבים, כינוי חבור כגון: "שלא עשני גוי" = שלא עשה אותי גוי). לעתים ההתייחסות להיבט הלשוני מחזקת את הרעיון המרכזי.
- יצירת הזדמנות לתלמידים לחבר תפילות אישיות היא פעילות חשובה המשלימה את הוראת יסוד התפילה כחיבור בין תפילות הכלל לתפילות הפרט. לדוגמה: מה תבקשו מבורא עולם? על מה אתם רוצים להודות לקב"ה? התפילות יכללו היבט אישי, משפחתי ולאומי. בהמשך ניתן לבחור דמות (אימא, חייל, סבתא וכדומה) ולבקש מתלמידים לחבר

- תפילה מנקודת המבט של הדמות שבחרו. ניתן לעודד אותם לשלב מטבעות לשון שגורות. יש הנוהגים לכרוך את תפילות הילדים לסידור כיתתי.
- בכיתות א' ניתן לזמן לתלמידים כתיבת פסוקי תפילה במחברת והוספת עיטור מתאים ויצירת כריכות אישיות לסידורים. זו הזדמנות לחזק את החיבור האישי של התלמידים לסידור. כהכנה לפעילות ניתן לשוחח עם התלמידים על המילים ועל העיטורים המתאימים לכריכת סידור.
 - האזנה לסיפורים העוסקים בסידור או בתפילה ושהמורה מקריא בקול. המפגש עם הסיפורים מזמן לתלמידים חוויות והתנסויות אסתטיות ורגשיות. חשוב לעודד את התלמידים להגיב ולתת פרשנות אישית בשיח דבור, כתוב או חזותי.
 - הכנת תערוכה של סידורים בסביבה הלימודית היא הזדמנות לשתף את התלמידים ולבנות יחסי גומלין בינם ובין עצמם, ובינם לנלמד. אפשר לבקש מתלמידים שונים לספר את הסיפור של הסידור שהביאו ("סיפורו של סידור"). חשוב להדגיש את המסר שהסידור הוא דבר משותף, חלק מהזהות היהודית, שמוצאים אותו בכל מקום בעולם בהבדלים קטנים מאוד, ושאפשר בעזרתנו להתחבר לקהילה המקומית ולהרגיש נוח. ניתן למיין את הסידורים לפי נוסחים, לרגל אירועים שונים (שלושה רגלים, שבת), סוגי הקדשות, כריכות עור/עץ וכדומה. בהמשך התערוכה יכולה להיות תשתית להמשך למידה, כגון משימת חקר: מה המקור של שמות הסידורים? (רינת ישראל, אור מציון, שירה חדשה, עוד יוסף חי, יחוה דעת וכיו"ב)
 - שיתוף ההורים בתהליך הלמידה בנושא הסידור והתפילה תורם רבות לקידום השיח, הן במובן השפתי והן במובן הערכי-רעיוני. ניתן לבקש מהורים לכתוב/לספר סיפור משפחתי סביב הסידור, חוויה מיוחדת שקשורה בסידור, מתי קיבלו את הסידור הראשון שלהם ועוד. לפני חגיגת הסידור אפשר לבקש מההורים לכתוב לילדם הקדשה אישית ולהדביקה בסידור.

קריאה בחומש בכיתה א'

"כמו שהבניין בלי יסוד אינו מתקיים, כך לימוד התורה צריך תחילה יסוד, דהיינו שילמד עם הילד שיהא בקי בקריאה נאמנה בלשון צח בנקודותיה וטעמיה ודקדוקיה" ("פלא יועץ", ערך "יסוד").

בתחילת כיתה א' (בהמשך לגן) המורה הוא המספר לילדים את סיפורי התורה. **הנוסח אינו מונח לפני התלמידים** והם מתמודדים בעיקר עם **התכנים**. בבית הספר מתחילה ההתמודדות עם ה**נוסח**, עם **הטקסט**. הכרת סיפורי המקרא אינה המטרה היחידה של המפגש עם החומש בכיתה א'. מדובר בשלב לקראת עצמאות, לקראת מגע ישיר של הלומד עם הכתוב בלא תיווך המורה.

בכיתה א' המורה **מספר** לתלמידים את סיפורי התורה בלשון המתאימה לגילם, והמורה משלב מובאות מן התורה כדי לחשוף את התלמידים ללשון המקרא. הוא **מצטט** מילים אחדות, צירופי מילים, חלקי פסוקים או פסוקים שלמים, בתנאי שאלה מתאימים לאופן הסיפור ומשתלבים בו ובלבד שיהיו רלוונטיים לתלמידים בגיל זה. בהיבט התוכן, המורה בוחר נושאים "חשובים", כאלה המכילים את דברי הקב"ה המעבירים מסר חשוב, או ביטויים שהוא רוצה שיהיו שגורים בפי התלמידים. הוא **הקובע** מה לספר ומה להשמיט, אילו פסוקים לצטט, בחלקם או במלואם ואילו תכונות אופי באישיותם של הגיבורים להדגיש. בשליש האחרון של כיתה א', לאחר שהתלמידים סיימו את תהליך רכישת הקריאה, מתחיל התהליך של רכישת יסודות האוריינות של לומד תורה: הקריאה המדויקת המקפידה על הניקוד, על ההברה המוטעמת (מלעיל או מלרע), על ההגייה הנכונה של האותיות ועל ההפסקה או החיבור בין המילים בהתאם לטעמים המפסיקים או המחברים.

הקריאה של החומש שונה מאוד מקריאה של טקסטים אחרים, שכן תהליך הפענוח דורש תשומת לב מיוחדת. בקריאת התורה יש להישען על הניקוד (בלא קשר לגיל הקוראים), והדבר מחייב תהליכי הוראה מתאימים במהלך כיתה א' ובהמשך בכיתה ב'. הקריאה מחייבת ידע פונולוגי שכן הלשון הייחודית של התורה לא תמיד מאפשרת הישענות על ההקשר הרחב או הישענות על היכרות קודמת עם אוצר המילים. כמו כן יש מאפיינים לשוניים-תחביריים ייחודיים לטקסט המקראי, כמו מבנה המשפטים ותופעות מורפולוגיות השונות מהלשון היום-יומית. תהליכי הבנת הנקרא בקריאת התורה דורשים התייחסות לפשט (התוכן הגלוי) ולדרש (פרשנות לסוגיה) – דבר המחייב הוראה מפורשת של אסטרטגיות מתאימות.

מאפיינים מרכזיים:

- להלן מעט מהמאפיינים הייחודיים ללשון התורה ששונים מהמאפיינים של הטקסטים האחרים שאותם קוראים התלמידים:
 - עומס הטקסט בדפי החומש (להלן רק חלק מהם): מעבר למילים עצמם יש סימון של ניקוד, טעמי המקרא, אותיות גדולות לסימון הפרק, אותיות קטנות לסימון תחילת פסוק, אותיות פ' ו-ס' לסימון סיום של פסוק, סימון ראשון עד שביעי (ומפטי) ועוד. כמו כן יש רווחים קטנים בין המילים ובין הפסוקים.
 - טעמי המקרא משמשים סימני פיסוק.
 - תופעות לשוניות ייחודיות כגון כתיב חסר (בעיקר בלא אותיות אהו"י), ניקוד לא שגרתי בסופי מילים: "וְכַבְשֶׁה" (בראשית א, כח). מילים ארוכות או מורכבות: "נִגְעָנוּךְ... וְנִשְׁלַחְךָ" (שם, כו, כט). בג"ד כפ"ת רפות בתחילת מילה אחרי אותיות אהו"י: "כִּי כְמוֹךְ כְּפָרְעֹה" (שם, מד, יח). ה"א המגמה המוספת בסוף שם עצם: "וַיֵּרֶד אֲבָרָם מִצְרַיִם" (שם, יב, י).
 - משמעות המילים – שורשי המילים מופיעים בראשונה בתורה וברובם משמשים אף בלשוננו שלנו, אבל ההטיות השונות של הפעלים ולעתים גם פירוש המילים אינם תמיד זהים לשפה המודרנית. הדבר פוגע ביכולת הזיהוי האורתוגרפית של מילים.
 - מבנה החומש מבוסס על חלוקה ל"פרשות", "פרקים" ו"פסוקים". חלוקה לפסקאות ע"י סימון האותיות פ' ו-ס' לציון פרשה פתוחה או סגורה בלא רווח גרפי.
 - מאפייני הסיפור המקראי – המציאות המתוארת רחוקה מאוד מידע העולם של הילדים.

המלצות לנושאי לימוד ולדרכי הוראה

- טיפוח קריאה מדויקת ורהוטה – לקריאת המורה יש תפקיד של הדגמה מפני שקידום יכולת התלמידים לדייק בקריאה בתורה מבוססת בראש ובראשונה על כך שקריאת המורה תהיה מדויקת ובהתאם לטעמי המקרא תוך הקפדה על הגייה נכונה ועל הנגנה מתאימה. כמו כן יש לקריאה של המורה תפקיד של תיווך למשמעות המילים, ולכן חשוב שהמורה יקרא באופן חויתי, ישתמש בהבעות פנים מתאימות (מימיקה) ובהפעלת שפת גוף ובכך ישלים את שהמילים אינן אומרות. התלמידים מאזינים לקריאה בקול של המורה ועוקבים בחומש. קריאת פסוקים יחד כמקהלה, חשובה לפיתוח הדיוק והשטף וכן להעצמת החוויה תוך קידום התלמידים המיומנים פחות. עם זאת חשוב לזמן לתלמידים קריאה דמומה של פסוקים בזמן השיעור ובבית. אין לבקש מתלמיד לקרוא בקול לפני הכיתה בלא אפשרות של הכנה אישית.
- ההיכרות עם מבנה החומש וייחודו חשובה מאוד בגיל הצעיר. בהקשר הרחב יש ללמד את המילה "חומש" ומשמעותה. מבנה החומש דורש הוראה מפורשת כדי שהתלמידים יוכלו לאתר את הפסוקים הנלמדים, לכן יש ללמד את המושגים "פרק" ו"פסוק". מאחר

סדר הפרקים והפסוקים מצוין באותיות יש לבסס את הידע על אודות ערך האותיות בגימטרייה. בעת התרגול חשוב לא לערוך שיעורי "התמצאות" ולהפוך את הפעילות לטכנית, אלא לתרגל בתוך ההקשר הנלמד. חלוקה לפסקאות מסומנת ע"י סימון האותיות פ' ו-ס' לציון פרשה פתוחה או סגורה ויכולה לשמש בסיס להבנת הרעיון המרכזי.

- טיפוח אוצר מילים ומטבעות לשון באמצעות פירוש המילים המקראיות תוך הסתמכות על הקשר תוכני, משפחות מילים, ידע מורפולוגי ומילון. פירוש המילים מוביל להבנת התוכן והמסר. חשוב להרחיב את אוצר המילים בדגש על מילים המאפיינות את לשון התורה. יש לשים לב למילים שיש להם משמעות שונה בתורה לעומת משמעות המילה בשפת היום-יום. האסטרטגיה הנפוצה להבנת מילים לא מוכרות המופיעות בתורה היא התייחסות ל"משפחות" מילים (יותר מאשר הבנה מתוך ההקשר או שימוש במילון).
- טיפוח הבנת הנקרא מחייב הוראה של אסטרטגיות מתאימות. בהוראת נושא חדש יש לשקול בין פתיחה על ידי קריאת הפסוקים במקור ובין סיפור בעל פה של התוכן כאמצעי תיווך והטרמה. אפשר להקדים ולספר את הכתוב או את חלקו לפני הקריאה, אפשר להקדים ולפרש מילים קשות או לפרשן תוך כדי הקריאה, אפשר ורצוי לסייע לתלמידים להבין מתוך ההקשר. אפשר לסייע בחלוקת הפרק או הפרשה לנושאים, וכן לשחזר את הכתוב בעל פה ובכתב עם התלמידים. על המורה להתאים את מידת התיווך בתהליך הטקסט ובהבנתו על פי מידת המורכבות של הכתוב. גם כאשר המורה מספר את הסיפור בלשונו, חשוב לשבץ מילים וביטויים מן התורה, ובו-בזמן להמיר אותם במילים ובביטויים משפת הדיבור.
- חשוב לזמן לתלמידים אפשרות להגיב לנלמד מהפסוקים בשיח דבור, בשיח כתוב ובטקסט חזותי. כדאי לאפשר משחקי תפקידים לצורך יצירת הזדהות וחיבור רגשי לתוכן הנלמד. ההיבט הערכי הוא חלק בלתי נפרד מהוראת התורה, ולכן יש לדון בסוגיות חברתיות וערכיות וברלוונטיות שלהן לחיי היום-יום של התלמידים.
- שינון פסוקים צריך להיעשות בדרכים מגוונות. יש לעודד זאת כחלק מהפעילות החווייתית בכיתה, שכן פעילות זו מעשירה את לשון התלמידים, יוצרת מערכת של תסמיכים (אסוציאציות) ועשויה אף להגביר את הבנת הכתוב ולחזק את המכנה המשותף התרבותי של עמנו. בשעת הסיפור נכון שהמורה ישתמש פעמים אחדות בביטוי שלדעתו חשוב שהתלמידים יזכרו. ניתן לתת לתלמידים להשלים את הפסוק, והם יחזרו עליו במקהלה. מומלץ להציג בסביבה הלימודית את הפסוקים הנלמדים.
- טיפוח ידע לשוני – לשון המקרא על מאפייניה הייחודיים מזמנת עיסוק בתופעות לשוניות ייחודיות, כגון "וי"ו ההיפוך" (השימור) או צורות מקוצרות וארוכות (עתיד מקוצר, ציווי מוארך וכדומה). ההשוואה המתבקשת ללשון ימינו מעלה למודעות את מאפייני השפה העברית המוכרים לתלמידים ומחזקת את הידע המטה-לשוני של חוקי הלשון שבהם עוסקים. יש לעסוק בלשון במידתיות ולהדגיש נושא לשוני אחד או שניים כחלק מהתיווך של המורה בתהליך הטקסט. בחירת התופעות והנושאים הלשוניים להוראה בכל פרק או פרשה תיעשה בהתאם למה שבולט וייחודי בטקסט ובהתאם לתרומה של הידע הלשוני המיוחד להבנת הפרק.
- קידום כתיבה לסוגיה ייעשה כחלק מתהליך הלמידה בעת כתיבת תשובות לשאלות פתוחות בממדי ההבנה השונים, שחזור הכתוב בתורה ועוד.

הרחבות וקישורים

- אוריינות בבית הספר היסודי הממלכתי דתי (1999), משרד החינוך התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי, ירושלים
- לפתוח שער לשיר ולסיפור, מדריך למורה (תשס"א). תכ"ל משרד החינוך, ירושלים
- רזנברג. י' (תשנ"ב) מ"סיפורי תורה, להוראת תורה", אתר תכנית הלימודים במקרא בחמ"ד

סיפורי תורה