



מדינת ישראל
משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת העברית

המינהל הפדגוגי
אגף לחינוך יסודי

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



יעדים ועקרונות לתכנון דרכי הוראה, למידה, הערכה
תשע"ה

ירושלים 2014

פיתוח תכנית ההוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א'– ב':

חברי ועדת התכנית

יהודית קדש, מנהלת אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
דליה הלוי, מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי, אגף שפות, המזכירות הפדגוגית
על נדלר, מפקחת על תחום העברית בחינוך הממלכתי-דתי, מינהל החינוך הדתי

ייעוץ אקדמי

ד"ר עמליה בראון, אוניברסיטת תל אביב

ריכוז תהליך הכתיבה

אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

קראו והעירו¹

אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
דליה הלוי, מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי, אגף שפות, המזכירות הפדגוגית
לימור לויט, מנחה ארצית במחלקה 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

כתיבת פרקי התכנית

א. 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. קידום הבנת הנקרא

אילנה מסט, מנחה ארצית במחלקה למיומנויות יסוד באגף א' לחינוך יסודי

ג. 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. 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. 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. 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. הרחבת אוצר מילים

אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי



- ח. **הוראת יצירות ספרות**
דליה הלוי, מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי, אגף שפות, המזכירות הפדגוגית
סיגל חסון, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
ענת רויטר, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
קראו והעירו בפרק זה:
ד"ר שלמה הרציג, מנהל תחום דעת ספרות מ"מ, המזכירות הפדגוגית
ד"ר טלי יניב, מנהלת תחום דעת ספרות בחמ"ד, המזכירות הפדגוגית
- ט. **הוראה של טקסטים מקראיים בכיתות ב'**
דליה הלוי, מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי, אגף שפות, המזכירות הפדגוגית
יאירה אסרף דרומי, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
אורית רוזנמן, מדריכה ארצית עברית, אגף שפות
קראו והעירו בפרק זה:
ד"ר רוני מגידוב, מנהלת תחום דעת מקרא
מדריכות הפיקוח על הוראת המקרא, המזכירות הפדגוגית
- י. **הכלה בתהליכי הוראה**
מוריה טלמור, מדריכה ארצית לטיפול בפרט באגף א' לחינוך יסודי
- יא. **היבטים ייחודיים לחטיבה הצעירה**
מלכה וידיסלבסקי, מפקחת ארצית על החטיבות הצעירות באגף א' חינוך יסודי
- יב. **היבטים ייחודיים להוראת שפה בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה**
אילנה קלר, מדריכה ארצית לתחום שפה באגף לחינוך המיוחד
יעל בכר, רפרנטית לתכנון לימודים באגף לחינוך מיוחד
מדריכות מחוזיות לתחום שפה בחינוך המיוחד
- יג. **הוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים עולים**
מאיה שריר, מנהלת האגף לקליטת תלמידים עולים, המינהל הפדגוגי
רויטל דותן, ממונה על ארגון הלימודים באגף לקליטת תלמידים עולים
טלי אלבז, **שירה ישעיהו וענבר שטרית בראשי** מדריכות ארציות באגף לקליטת תלמידים עולים
- יד. **היבטים ייחודיים לחמ"ד**
יעל נדלר, מפקחת על תחום העברית (חינוך לשוני) בחמ"ד

תוכן העניינים

6	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 מטה-לשוני
50	הוראת יצירות ספרות
56	הוראה של טקסטים מקראיים בכיתות ב'
61	הכלה בתהליכי הוראה
66	היבטים ייחודיים לחטיבה הצעירה
71	היבטים ייחודיים להוראת שפה בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה
74	הוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים עולים
80	היבטים ייחודיים לחמ"ד

המעבר מגן הילדים לכיתה א' מלווה בהתרגשות רבה של הילדים ושל ההורים. הציפיות הן שהילדים ישתלבו במסגרת החדשה, ילמדו, יתפתחו, יחוו תחושות של הצלחה, של שייכות ושל מימוש עצמי בעצם טיפוח הסקרנות האישית ללמידה והתשווקה לידע. התכנית שלהלן מביאה בחשבון מאפיינים ייחודיים של התלמידים הצעירים, ומכירה ברצף ההתפתחותי המתקיים בכיתות א'-ב' כאשר תלמידים מתקדמים ממצב של קוראים וכותבים בלתי מיומנים למצב 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, לטיפוח 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' המתייחסים לתהליכי הוראה-למידה-הערכה בנוסף לספרי 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 המכוונות לפיתוח הכשירויות הנדרשות, המדגישות היבטים המקדמים למידה משמעותית וחוויתית 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 חווייתיים ומשמעותיים עבור ילדיהם, על כן בכל אחד מן הפרקים מוצע מגוון פעולות לשיתוף של ההורים ביחס להיבטים הנדונים באותו פרק.

בנוסף בתכנית מפורטות הצעות לשילוב מיומנויות התקשוב בהקשרים שניתן להסתייע בהן לקידום מטרות השפה.

חשוב לציין, התכנית מאורגנת פרקים-פרקים, ובכל פרק מוצגות מטרות נפרדות 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 והמשתנה שלהם. חשוב שהמורים יבחרו בהצעות המתאימות לתלמידי כיתתם לאור שיקול דעת פדגוגי רחב ולאור הבנה מקצועית של התהליכים הדידקטיים לטיפוח הכשירות הלשונית בכיתות היסוד.

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 להוראת שפה בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה
12. הוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים עולים
13. היבטים ייחודיים לחמ"ד
14. הכלה בתהליכי הוראה בכיתות א'-ב'

בברכת עבודה מרתקת ופורייה,

אגף שפות, המזכירות הפדגוגית

דליה הלוי, מנהלת תחום דעת עברית בקדם יסודי וביסודי

אגף א' חינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד



הוראת יסודות הקריאה והכתיבה

רכישת הקריאה והכתיבה היא רכישה של ידע על שני ההיבטים של השפה הכתובה: היבט אחד הוא ידע על הדרך שבה מערכת הכתב מייצגת את מערכת הדיבור, וההיבט השני הוא ידע על הדרך שבה מערכת השיח הכתוב משמשת את הקוראים והכותבים לתקשורת, ללמידה ועוד. הידע על מערכת הכתב מאפשר לדוברי השפה לפענח מילים כתובות ולכתוב אותן, והידע על אודות מערכת השיח הכתוב מאפשר לדוברי השפה להבין טקסטים כתובים מסוגים שונים, כלומר: 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 ולאית 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 גרפמות² (אותיות וסימני ניקוד) מייצגות פונמות³ (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, והיצוג 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 למילה 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.

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 לבדד צליל פותח ממילה נתונה, ביכולת להשוות את הצלילים הפותחים של שתי מילים, ביכולת למזג צלילים למילה או לפרק מילה לצליליה.

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

3 פונמה – היחידה הפונולוגית הקטנה ביותר בדיבור המבחינה בין מילים. למשל, העיצורים d – t – i במילים טוב ודב (בהתאמה), או התנועות o – u במילים תור וטור (בהתאמה).

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 ג) 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 ובכתיבתן. 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 לשייך 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 ועל סימני הניקוד, מתאפשרת קריאה באמצעות תהליך של פענוח פונולוגי. בתהליך זה ממירים הקוראים את היחידות הגרפמיות – צירופי האותיות וסימני הניקוד (למשל: גו) – 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. המערכת המנוקדת מספקת את האפשרות לפענוח מדויק של מילים אלה. הקוראים הצעירים נשענים באופן מלא על סימני הניקוד, ובכך מתבססת למידתם על הקשר הגרפי-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 חרגול יבסס את זיהוייה כמילה שלמה. נוסף על הידע על מילים ספציפיות, הקורא רוכש ידע על המבנה המורפוי-אורתוגרפי 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, תהלכה, 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, מתלבשים, 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 המורפו-אורתוגרפי מאפשרת לתלמידים כבר בכיתה ב' התמודדות עם סביבות אורייניות המכילות כתב לא מנוקד, כגון: הסביבות המקוונות.

רכישת הידע על הכתיב

ההוראה בכיתה א' מתמקדת בתהליכי הקריאה, אולם להתנסויות בכתיבה יש חשיבות רבה בתהליך רכישת הידע של התלמידים על מערכת הכתב. פעולת הכתיבה הופכת את הקשר המופשט בין צליל לאות מוחשי יותר עבור 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 הכתב, התלמידים עוברים לכתוב בכתיבה פונטית מלאה שבה הם כבר מסוגלים לייצג את כל העיצורים והתנועות, אך לא בהכרח על פי כללי הכתיב המוסכם, כלומר: שלא על פי כללי הכתיבה האורתוגרפית.

בשלבי הכתיבה הפונטית, החלקית או המלאה, התלמידים כאמור אינם שולטים באופן מלא במוסכמות הכתב, לפיכך אין לראות את הכתיבה שלהם כשגיאות כתיב, אלא כנקודת מוצא להמשך תהליכי ההוראה והלמידה. התופעות הנפוצות בראשית הכתיבה 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'). ההחלפות ההומופוניות יכולות להופיע באותיות השורש או בבסיס המילה, לדוגמה: שגיאות באותיות השורש כמו "כוטבת" במקום "כותבת"; "ממטק" במקום "ממתק"; בצורני הנטייה והגזירה כגון "יפרעתי" במקום "הפרעתי", "כותבט" במקום "כותבת", ובחלק מצורני הצירוף לדוגמה "אילד" במקום "הילד". ההחלפות ההומופוניות 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 וכותבים הופכת תקשורתית ומובנת יותר, אך הם עדיין אינם שולטים שליטה מלאה במוסכמות הכתב.

בכיתות א'–ב' תופעות הכתיב (שאינו מוסכם) שנעלמות ראשונות הן סגמנטציה ושינויים בייצוג העיצורים והתנועות, ועד אמצע כיתה ב' הכתיבה על פי מוסכמות הכתב מתקדמת במידה ניכרת בקרב מרבית התלמידים. ההחלפות הפונטיות מצטמצמות גם הן הצטמצמות ניכרת, אך ההחלפות ההומופוניות 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 המורפ-אורתוגרפי 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 המתפרסמות מדי שנה בשנה בחוזר מנכ"ל.
- בכיתה א' חומרי הלמידה ללימוד הקריאה (שיטות הקריאה) מייצגים את גישת הקריאה המדגישה את לימוד הקשר הגרפ-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, תוכני הטקסטים, העיצוב הגרפי. לפיכך חשוב כי צוותי המורים המלמדים בכיתות א'–ב' ורכזי העברית בבית הספר יסקרו את החומרים המוצעים ויפעילו שיקול דעת בבחירתם.

יצירת רצף בין הגן לכיתה א'

- כבר בגן הילדים נרכשת בקרב הילדים התשתית לקריאה ולכתיבה באמצעות 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 והתומכים בתהליך רכישת הקריאה הם:
- מיומנויות 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 עבור ילדים בגילים 5-6 שנים. הכרתם 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 מיומנים מאוד" ו"לתלמידים מיומנים 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 (ש)?" (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 di (די) 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 (ר בצליל l (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*

● תרגול באמצעות עזרים שונים תומך בצלילים מופשטים וממחיש אותם. ניתן לבקש מהתלמידים 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 בבית הספר ומחוצה לו. ניתן לעשות זאת באופנים שונים, למשל:

- הצבעה אקראית על כרטיסי אותיות ובקשה מהתלמידים לומר את שם האותיות.
- החסרת אות מרצף אותיות המוצגות בכיתה ובקשה מהתלמידים לזהות את החסר.
- משחקים המשלבים את שמות התלמידים – "ילדים ששמן 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 במילה, 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).

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"י.**

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 לא לבקש מהילדים לכתוב בניקוד, משימה שהופכת 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.

ש 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 ביישום 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 מהתלמידים למצוא בטקסטים המצויים בסביבה הלימודית, בכרזות וכדומה, עוד מילים שבהן חלה התופעה.
- 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:
- בחרים מילה שכיחה שהתלמידים מתקשים בכתיבתה ושהייצוג האורתוגרפי שלה אינו מייצג חוק לשוני, למשל המילה "עכשיו".
- מציגים את המילה על הלוח, מבקשים מהתלמידים לומר אותה בקול ולאייט אותה. בשלב הבא מבקשים לעצום עיניים, לנסות "לראות" אותה ולאייט אותה שנית בעיניים עצומות. לאחר מכן מבקשים לפקוח עיניים ולבדוק אם אייתו נכון.
- בהמשך מבקשים מהתלמידים להעתיק את המילה תוך שיום האותיות, כיסוי המילה ואז איוותה בשנית מתוך הזיכרון.
- בדרך דומה כדאי לעסוק בשורשים ובמשפחות מילים, באותיות בכל"ם ובעוד תופעות לשוניות המתאימות לגיל.
- יש לזכור כי התנסויות חד-פעמיות בזכירת הייצוג האורתוגרפי המדויק של מילים אינן מספיקות לרוב 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 ועל החוקים לכתיבתן. ניתן להשתמש בכרטיסיות הברקה, להציע לתלמידים לכתוב כל מילה כמה פעמים, לאייט בקול רם וכדומה. אין לכוון 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 לו והוא מעוניין ללמוד לכתוב אותן באופן מוסכם. התלמיד ילמד את המילים הללו ויבקש מחבר להכתיב לו אותן. את ההכתבה האישית יעריך התלמיד בעצמו ויבדוק אם 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 של 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 המאוירים 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 המייצגות מילים המתחילות או מסתיימות באותו הצליל (גמל – גמד) להתאמה.
- 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 שנלווה 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 במחווני מבחני המיצ"ב לכיתה ב'.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

בחלק זה מוצע מגוון דרכי הוראה וחומרי הוראה כמענה לשונות בין התלמידים. דרכי ההוראה המוצעות מבוססות 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' זהו כבעלי מודעות פונולוגית נמוכה מן המצופה וביטאו ידע חסר על שמות האותיות, זקוקים לתרגול מיוחד במהלך החודש הראשון. תלמידים אלה זקוקים לתרגול שידיגיש את המודעות הפונולוגית ואת שיום אותיות וצליליהן עוד לפני הלימוד השיטתי של הצירופים וכהכנה ללמידתם. 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 שאינם שולטים בהן. את החשיפה החוזרת 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, 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 מאוד: טקסטים המכילים את כל הצירופים, ספרי קריאה מספרות הילדים, ספרי מידע, כתבי עת לילדים ועוד.
- יש להעריך את הידע של **תלמידים אשר הגיעו לכיתה א כשהם מסוגלים** לפענח מילים, באמצעות משימות מבדק הקריאה והכתיבה, כדי לדעת באיזו מידה הם עומדים בתבחינים שנקבעו לכיתה א'.
- לתלמידים 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 לתלמידים אלה לקריאה עצמית החל מראשית כיתה א'.
- **עם 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, בכתובה ובכתיב – דרכי הערכה וטיפול, האוניברסיטה הפתוחה, רמת אביב, תל אביב.
- ליון, 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 מורפופו(נו)לוגיה: הפסיכולוגיוויסטיקה של הכתיב העברי. בתוך ד' ארם וע' קורת (עורכות), ספר לכבוד איריס ליון: 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 וכתובה, ת"ל לגן הילדים (תשס"ו). ירושלים. הוצאת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית.
- http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/kria_ktiv/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 ובקרה על תהליך הבנת הנקרא.

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 לטיפול **הבנת הנשמע** במהלך האזנה לטקסטים ובעקבותיהם וזאת בשל מגבלות הפענוח של התלמידים.

הוראה ולמידה של טקסטים 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 טרם הגיעם לבית הספר. הוא רווח בשפה הדבורה ומשולב אפילו במהלך שיחה יומיומית. כסוגה כתובה מוכר הסיפור לילדים מההאזנה לקריאת מבוגרים עוד טרם למדו לקרוא. בגיל הצעיר נחשפים הילדים לסיפורים יותר מאשר לטקסטים עיוניים. כבר בגן הילדים, בהתאם לתכנית 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 לתלמידים העולים לכיתה א' יש רגישות למבנה הסיפור, מודעות לכך שהסיפור ממוקד בדמויות בעלות מטרות ומניעים ושהוא 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. 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' אשר לומדים ומפיקים מידע מטקסטים עיוניים. תפקידם של המורים הוא לנקוט בהוראה מפורשת ומתווכת כדי לפתח בקרב התלמידים את הכישורים הנדרשים.

חומרי למידה וארגון הלמידה

- בכיתה א' חשוב לכלול לצד החוברות ללימוד אבני היסוד של הקריאה גם סיפורים מתוך ספרי קריאה וטקסטים ספרותיים ועיוניים מתוך ספרי הלימוד. הסיפורים מיועדים בעיקר לטיפוח כשירויות 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 **בתכנית** השנתית יחידות נושא 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 הקריאות 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 לטיפוח כשירויות 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 והזמנת התלמידים להגיב ביחס להתרחשויות מרכזיות של הסיפור ולקורותיהן של הדמויות.
 - חשוב לבחור מילים או צירופי מילים מהטקסט 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 משמעות המילים החדשות ושמילים 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 המתאימים 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. התיווך של 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 והרכיבים הלשוניים הנחוצים להבנת הטקסטים ואשר ראוי למקד בהם את ההוראה. כמו כן יגדיר המורה מהו הידע הקודם הנדרש מהתלמידים 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. לפניכם רשימה של פעילויות מתווכות מומלצות.
- 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.
- לקראת קריאת סיפור מומלץ לכוון את התלמידים לשוחח על התנסויות הדומות לאלה שהסיפור מגולל: התנסויות 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 הרלוונטיים 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: הצגת 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 עם קריאת הטקסט.
- מומלץ לאפשר לתלמידים לקרוא את הטקסט או חלקים ממנו בקריאה דמומה בטרם הם מתבקשים

לקרוא בקול. הקריאה הדמומה עוזרת לתהליכים של הבנת הנקרא, שבהם הקורא מכון 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 מתווכות 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 באמצעות שיח מקדם הנוגע להיבטים האלה:

● יצירת קשרים (בעיקר סיבתיים) בין משפטים או בין חלקים גדולים יותר של הטקסט, כגון: בירור 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 לחלק 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.

● הוראה 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 וכתבה 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 לבין פעילויות המתאימות לעולם השיח העיוני. בפרק העוסק בהוראת הספרות עמ' 50 מפורטות הצעות לפעילויות בעקבות קריאת טקסטים בעולם השיח זה.
- כדי לאפשר לתלמידים לעבוד באופן עצמאי ובלי 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.
- להפנות את תשומת לבם לכך שבשאלות שבהן הם נשאלים "מה דעתכם" התשובה אינה נמצאת בטקסט, אלא נבנית באמצעות שילוב בין הידע הקודם שיש לדלות מן הזיכרון לבין הרעיונות המובעים בטקסט.
- יש לעודד את התלמידים לקרוא באופן עצמאי 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 התגובות המילוליות של תלמידים בעת שיחה ודיון בכיתה או באמצעות הערכת תשובותיהם הכתובות 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, היעדר רגישות למבנה הסיפור והיעדר אסטרטגיות לאיתור מידע בטקסט. בקרב חלק מהתלמידים 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 בעלות מערכת לניהול למידה ובקרה של המורים המציעות מטלות בהבנת הנקרא.
- צפייה בסיפורים או בשירים במרשתת באופן פעיל והאזנה להם. המורים יבחרו יצירות לצפייה ולהאזנה, 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 & 227-248). 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: Blackwell of



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: מבנים וסוגות, אוצר מילים ותחביר, מוסכמות הכתיב ופיסוק.

כדי שהתלמידים יוכלו לבחור באופן מושכל ומודע את תוכני הכתיבה, את אופן ארגונם, 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 מהדיבור 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 הכותב. לפיכך הטקסט הכתוב יכול לבטא את רוב האמצעים הבלתי מילוליים האופייניים לדיבור, בעיקר באמצעות סימני הפיסוק ואף יכול להכיל יותר מידע מאשר הדיבור. נמען הטקסט אינו נוכח, ולעתים אף אינו מוכר לכותב, ושניהם אינם יכולים להישען על הקשר מידי משותף, בשל כך נדרש הכותב לנקוט בלשון מדויקת ומפורשת ולהסביר את כוונותיו במידת הצורך. כמו כן עליו לבחור במשלב המתאים לשפה הכתובה ולארגן את הטקסט במבנים לוגיים האופייניים לכתיבה. בכיתות א'–ב' רוב התלמידים טרם השלימו את רכישת הכישורים הנדרשים לתהליך 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 בספונטניות הם לרוב נעדרי תכנון, התכנים 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, קבלת משוב מתגמל על תוצרי הכתיבה מן הנמענים ומהמורה. כל אלה אפשר להשיג על ידי תכנון סביבת למידה 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 את הפתיח לסיפור המציג את הדמויות, את הזמן ואת המקום, ובהמשך אירוע או יותר המרכיבים את העלילה ולבסוף את הסיום לסיפור. הסיפורים הראשונים של הילדים הם לרוב שלדיים, העלילה פשוטה והם מכילים מעט מאוד הרחבות היוצרות עניין וסקרנות. בעקבות פעילויות שונות בכיתה המזמנות התנסויות בכתיבה ומלוות בעידוד של המורה להרחיב ולהעשיר את הסיפור ובעקבות היכרות עם ספרים וסיפורים התלמידים לומדים להרחיב את אירועי העלילה בתיאורים של

הפעולות של הדמויות ובתיאור 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: מסיבת יום הולדת, ביקור אצל רופא, ביקור בספרייה. לעיתים תרחישים אלה נכתבים על ידי תלמידים צעירים כרצף אירועים סתמי, אך לעיתים תרחישים זהים מזמנים כתיבת סיפורים של ממש. 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) לבין 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) לבין 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 להפקת הטקסט הכתוב

שיתוף של ההורים

- חשוב לידע את ההורים ולהסביר להם שבשלבי הכתיבה הראשונים התלמידים אינם שולטים באופן מלא במוסכמות הכתיבה ובמוסכמות הכתיב, על כן אין לראות ב"טעויות" טעויות, אלא לראות בהן נקודות מוצא להמשך תהליכי ההתנסות והלמידה שלהם.
- מומלץ לתאר להורים את תהליכי לימוד הכתיבה המתרחשים בכיתה ולהציג בפניהם את תוצרי הכתיבה של התלמידים, למשל: הצגת תלקיט הכתיבה של ילדיהם, פרסום והפצה של סיפורים שהתלמידים כותבים. באופן זה מוצג תהליך ההתקדמות של ילדיהם מכותבים שאינם מיומנים לכותבים מיומנים.
- חשוב לגייס את ההורים לתמוך במאמצי ילדיהם להתנסות בכתיבה ולהציע 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 לתכנית הלימודים בגן). בגנים הם 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. 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 אחת הדרכים לעודד את התלמידים לכתוב.

ארגון ההוראה

התלמידים בכיתות א'–ב' עוברים תהליך מדורג שבו הם הופכים מכותבים לא מיומנים לכותבים מיומנים. בתחילת התהליך המתרחש בכיתה א', מוגבלת יכולתם להשתמש במערכת הכתב, ולכן יש לשקול באיזו מידה והאם בכלל לקיים תהליכי טיוט ושכתוב של 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. עם ההתקדמות והשליטה שהם רוכשים במערכת הכתב במהלך כיתה א' ובמהלך כיתה ב' ניתן להתחיל בתהליכים ממוקדים ומובחנים של טיוט ושכתוב. על כן חשוב לזמן ולתכנן בתהליכי ההוראה את הרכיבים האלה:

- זמן לכתיבה לתלמידים מדי יום ביומו.
- פעולות הוראה מכוונות ומפורשות המקדמות 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 הפקת טקסטים, ובאפשרות של הקבוצה ליצור למידת עמיתים במקום תלות בהנחיית המורה.

הזדמנויות לכתיבה

חשוב לעודד את התלמידים החל מהיום הראשון של כיתה א' לכתיבה חופשית ללא 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 מטיולים או ביקורים באתרים לימודיים, ברכות והזמנות לימי הולדת. 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

טיפוח 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: כתיבת סיפור לגריינים שונים כגון תמונה או תמונות ברצף, נושא או אירוע המעניינים את התלמידים.

אפשר לדמות מצב של כתיבה באמצעות הקלטה: התלמיד מקליט את עצמו למכשיר הקלטה או למחשב או באמצעות הכתבה: התלמיד מכתב למורה סיפור או תרחיש (המורה יכתוב מפי התלמיד את הסיפור).

ככל שתלמידים שולטים יותר במערכת הכתב, מומלץ לאפשר להם התנסויות בכתיבה באמצעות פעילויות מתווכות 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 בתור דוגמה טקסט מיטבי כגון סיפור שכבר למדו ולהצביע בו על היבטים שונים ועל השפעתם על העניין והסקרנות שנוצרת אצל הקוראים, כגון: פתיחה, תיאורים מעניינים, דיאלוג בין דמויות.
- 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 בהם 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 צריכים 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 המכוונים לשיפור תוצרי הכתיבה ולסיוע לתלמידים להתקדם להתבוננות מושכלת וממוקדת בתוצרי הכתיבה שלהם. להלן כמה דוגמות:

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



הכתיבה מפי התלמיד מאפשרת לתלמיד לראות ייצוג מוסכם של הטקסט שלו. זאת גם הזדמנות לשוחח עם התלמיד על כתיבתו ולשפר את הטקסט.

- בכיתה א' מומלץ להצמיד לטקסט המקורי של התלמיד שעתוק מוסכם ולהציגם זה לצד זה.
- מומלץ שהמורה יציין לעצמו את הנקודות לקידום בתוצר של התלמיד, ובתהליכי תכנון של תוצר חדש ימקד המורה את תשומת לב התלמיד בנקודות 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 ולאחר הסכמתו, להציגו במליאה. חשוב להפעיל שיקול דעת בבחירת הטקסט שבו מתכוונים לקיים תהליכי התערבות וקידום. אחד משיקולי הדעת יכול להיות היבט מסוים בכתיבה שמהווה קושי כיתתי, קבוצתי או אישי. עוד שיקול 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, ולהתנסות בכך בפועל. מומלץ לערוך דיון בקבוצה קטנה שבו מתבקשים התלמידים להצביע על השינויים שערכו בטקסט שלהם, ולהסביר מה שינו ומדוע.
- אפשר לדון עם התלמידים על בחירה בתוצרים 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 ההצלחה, והיא מעודדת את התלמידים להמשיך ולהתנסות בכתיבה למטרות מגוונות.
- עצם תהליך הפרסום של תוצרי התלמידים יכול לתרום לתחושת ערך עצמי ולהבנה שפרסום משקף הצלחה. בבחירת התוצרים לפרסום חשוב להיוועץ גם בתלמידים וכך לבנות את אט 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 במחווון במהלך הכתיבה או בסיומה כדי להתבונן בטקסט עם עמיתים או עם המורה.
- יצירת תלקיט – מומלץ לקיים מהלך קבוע ושגור בכיתה שבו 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 בתלקיט, 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 שישמשו 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 וכך 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 צורכיהם, 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 ובמצבים המשרתים את תהליכי התפתחות הכתיבה, ולהלן דוגמות אחדות ליישום זה:

- בשלב תכנון הכתיבה המורה יכול לכתוב לעיני התלמידים, במעבד תמלילים, את הרעיונות וההצעות שהם העלו לקראת כתיבתם, ולשמור את ההצעות כך שניתן יהיה לחזור אליהן במהלך הכתיבה.
- במהלך הכתיבה ובסיומה המורה יכול להדגים ולהציע לתלמידים לשכתב ולערך 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 בלוני דיבור, הוסף הערה וכדומה.

● ניתן להשתמש בכלים שיתופיים (web 2), כלים להתייעצות, כלים 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/tocnitlimudimtashtittocnit.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 יתכן 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 ולדיבור. בנוסף, כישורי השיח בשפה הדבורה – האופנות היותר מוכרות לתלמידים – תומכים ברכישת השפה הכתובה שבה 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 (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 יאפשר המורה ויציע פסקי זמן לחשיבה ולהיוועצות עם עמיתים להמשך השיח.

המלצות לדרכי הוראה

● בחירה של סוג 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 ותתפתח 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 המורה

- 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 כשתשובתם 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 מהדוברים 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 כיתות 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 ומתן תגובה הולמת לדברי חבריהם ולהוקיר השתלבות בשיחה על פי הכללים המוסכמים.
- חשוב לזמן לתלמידים התנסויות במתן תשובות ענייניות לשאלות על חומר נלמד תוך שימוש בהסבר, בתיאור ובהדגמה על פי דרישות המטלה.
- לאחר השתתפותם בשיח מומלץ לשוחח בכיתה עם התלמידים שיחה רפלקטיבית שבה הם יתבקשו לחשוב על אופן התנהגותם והשתתפותם: האם נהגו על פי כללי השיח? ולדון בכך.

מסגרות למידה

- חשוב שהמורים יצרו למידה הידודית (אינטראקטיבית) שונה המאפשרת שיחה בין עמיתים, כמו: מליאה, קבוצה קטנה, זוגות.
- 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 בלי לחשוש 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.

מסגרת של קבוצה קטנה בלי מורה

- כדי לאפשר שיח קבוצתי בלי מורה, מומלץ ללמד את התלמידים כיצד עורכים דיון ומהם כללי השיח. מומלץ שהמורים יכינו לקבוצה מטלה קצרה, ממוקדת וברורה וילמדו אותם כיצד לשוחח עליה ולדון בה.
- 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.

טיפול כישורים להפקת טקסט דבור מתוכן

כבר בכיתות א'–ב' חשוב לטפח בקרב התלמידים את היכולת להציג טקסט דבור מתוכן 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 מתוכן 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 התלמידים כיצד להציג בקול רם וברור את הטקסט הדבור שתכננו בפני קהל תוך הפניית המבט לקהל המאזינים.
- חשוב לכוון את התלמידים להאזין באופן ממוקד לתלמיד המציג, לעקוב אחר רצף הדברים וכשאינם מבינים, לשאול שאלות להבהרה.
- 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 ההצגה של התלמיד (ניתן להיעזר בסעיף "הערכה" שבפרק זה).
- מומלץ להציע לתלמידים להכין מצגת הכוללת את עיקרי הדברים.

שיתוף של 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 ולרגישות ולבחירה מדויקת יותר של מילים.
 - חשוב להנחות את ההורים לנהל עם ילדיהם שיחה סביב ספר קריאה, תכנית טלוויזיה וכדומה, תוך עידודם לשתף ברגשות ולהביע את 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).
- מזהים 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 שמטרתו שיפור מבעי הדיבור של התלמיד, כגון: הכוונה להרחבה, להבהרה.
- מומלץ להכין מבעוד מועד את התלמידים במסגרת הקבוצה הקטנה לקראת השתתפותם בשיח כיתתי (הטרמה באמצעות תמיכה מוקדמת בידע ובאופן הצגתו).
- מומלץ שהמורים ידגו מבעי שיח מפותחים (מודלינג) תוך היותם שותפים לשיח בקבוצה שהם מנחים ומקדמים.
- אפשר לאתגר תלמידים אלה ולהציע להם לשמש ראשי קבוצה. לעתים קבלת תפקיד מעודדת תלמידים לפעול באופן שונה ומפתיע.

מתן מענה לתלמידים מיומנים מאוד

- מומלץ להציע לתלמידים אלה לשמש ראש קבוצה עצמאית במהלך דיון קבוצתי.



- בדיונים אלה שבהם התלמידים משמשים ראשי קבוצה, חשוב לסייע להם בזימון מקורות כתובים מוכרים שימשו 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? אילו 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/tocnitlimudimtashtittocnit.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

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, מזהים 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 ספרייה כיתתית כחלק מסביבה לימודית המעודדת קריאה להנאה

ממצאי מחקר מעידים על קשר חיובי בין הישגי תלמידים לבין 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 יעשה לפני שמתחילים 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 להשאל לחבריהם. אפשר לבקש מהם שיכתבו עליהם ויצגו המלצה קצרה מדוע אהבו את הספר.



- **יצירת משחקים בעקבות קריאת ספרים** – כגון: משחק מסלול, משחק זיכרון (סופר-ספר, דמות-ספר), רביעיות, תצורף (סופר-ספר, כריכות של ספרים, איורים מתוך ספרים), דומינו.
 - **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 מתאים 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 בחווית הקריאה שלהם, ובכך לעורר עניין בקרב שותפי השיח.

המלצות לפיתוח מנהיגות קוראים צעירים

- מומלץ כי בכל פרק זמן קבוע (שבוע או שבועיים) תלמיד אחר יספר על ספר שקרא, וכך ייחשפו 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 של 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 עבור 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. התייעוד 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 יחזיר התלמיד את התרמיל לכיתה, והמורה תאפשר לתלמיד לשתף את הכיתה בחוויית הקריאה שחווה בבית. המורה יכולה אף להציג בכיתה את התגובות ואת היצירות 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 להמלצות 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.
 - בחירה של פעילות יצירתית שמעצימה את החוויה ואינה פוגמת בה, לדוגמה: אפשר לבקש מהתלמידים 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.

מתן מענה לתלמידים מיומנים פחות

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

- אם התלמיד עדיין אינו קורא באופן עצמאי או שקשיי הקריאה אינם מאפשרים לו להתמודד באופן עצמאי עם הטקסט, מומלץ לקרוא בפניו את הספר שבחר או שנבחר בעבורו. חשוב לבחור ספר שיעניין וירתק אותו, ולקרוא אותו באופן שהתלמיד יחוה חוויה רגשית ואינטלקטואלית.
- חשוב לברר עם התלמידים את תחומי העניין שלהם ואת סוגי הסיפורים שהם אוהבים כדי להציע להם ספרים המעניינים אותם והמתאימים 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 ושמרבים 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 וכתובה, ת"ל לגן הילדים (תשס"ו). ירושלים. הוצאת משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית.
- http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/kria_ktiv/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 הידע שלהם על משמעותם של מושגים המוכרים מהדיבור היום-יומי מתרחב ומעמיק. כך אוצר המילים של התלמידים גדל לא רק בהיקפו, אלא 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 לתפקידם 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). באמצעות הפעלת תהליכים (מודעים או שאינם מודעים) בעת הקריאה של פירוק המילה החדשה לצורניה (למשל: לצורני השורש והתבנית או הבסיס והמוספית), של 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 התלמידים 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 שיילמדו כדי להעמיק ולהרחיב את הידע עליהן: מילים שהתלמידים עשויים לפגוש לעתים קרובות גם בטקסטים אחרים, מילים שמשתמשים 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 שיידלו 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 והתחליות והבנת משמעותן).
- חשוב להרחיב את הידע של התלמידים על המילה באמצעות עיסוק פעיל במילה הנלמדת תוך

התייחסות מפורשת למשמעות 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 המשמעויות החדשות של מילים 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 שונים 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 המזמנים 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 הן בשיעורי העברית והן בשיעורים של מקצועות הלימוד האחרים.
- כשמורים פונים אל התלמידים בעת הצגת נושא או משימה, מומלץ להשתמש



במשלב דיבור גבוה ההולם את ההתרחשות התקשורתית. מומלץ שהמורים ישבצו בלשונם, באופן מאוזן, מילים שאינן מוכרות לילדים או מילים שנלמדו זה עתה בהקשר אחר.

שיתוף של ההורים

במפגשים עם ההורים מומלץ למורים להסביר להורים על תרומתה של קריאת ספרים משותפת עם הילדים – הרחבת 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 ממחשבים. 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, תפזורות, 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 מתכננים 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) ייעשה **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 שלהם 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 ולמינון 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 עבור 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 עבור 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 שבו יהיה מאגר מילים ומושגים שנלמדו. אפשר למנות תלמידים להיות אחראים לארגון הקובץ, לכתיבת 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 מטה-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 בהקשרים לימודיים ותקשורתיים. הלימוד השיטתי של רכיבי השיח והלשון וביסוס ידע זה בבית הספר היסודי יעשה בהקשרים טקסטואליים ותוך הדגשת התפקידים שהרכיבים ממלאים בהקשרים אלו. העיסוק בידע הלשוני יעשה 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 מהטקסט אל הלשון

בהוראה מהטקסט אל הלשון יש לבחור את רכיבי הידע הלשוני המרכזיים והבולטים בטקסטים ובתכנים 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 מהלמידה, 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 מxxxxיה (משחקיה).
 - תלמידים יכולים לבנות משחק רביעיות שבו עליהם להתאים את הקלפים לרביעייה על פי שורש המילה ולשחק בו.
 - 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: התחפשת, תחפושת, 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 מהלשון אל הטקסט

בהוראה מהלשון אל הטקסט נקודת המוצא היא התבוננות בתופעה לשונית והבנת החוקיות שלה, אך גם לימוד זה מחייב יישום הנלמד בטקסט 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 בו ולהדגים זאת במצבים שבהם נתקלים במילים לא מובנות במהלך קריאת טקסט.

הכרת הסימונות 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 שייעשה **בקבוצות הטרוגניות** כדי שתהיה להם הזדמנות ללמוד גם מעמיתים מיומנים יותר. לדוגמה:

- "קלז" – כדי להרחיב את השימוש במילים חדשות שנלמדו או כדי להתנסות בכתיב נכון של מילים אפשר להיעזר 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 ובגזירה 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 ברנר "הסיפור הוא הדרך שבה כולנו מבינים ואף בונים את המשמעות לחיינו".⁴

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 יצירות ספרות 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 "חינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות" 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/ReshimatAyetzitrotAmelea.htm

בכל אחד מהמעגלים כוללת תכנית הלימודים 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.

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

- 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 לפירוט ולהרחבה של 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 ושאושרו 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 לאחר ההאזנה באמצעות הבעת מחשבותיהם, רגשותיהם ודעתם עוד לפני העיבוד המשותף בתהליך הלמידה בכיתה.
- העיסוק המגוון ביצירות הספרות חושף את התלמידים להיבטים אנושיים ותרבותיים מגוונים ומעורר דיון ערכי וחשיבה ברמה גבוהה. חשוב למקד את הדיון במשמעויות חברתיות ומוסריות, כגון: היחס לאחר, צדק חברתי, שוויון בין המינים.
- כדי לטפח הבנה מעמיקה של הסיפור מומלץ לכוון את התלמידים להסיק מסקנות ולשער השערות לגבי הסיבות לאירועים בעלילה ולגבי הכוונה של הדמויות. מומלץ לשוחח עם התלמידים בדיון ביקורתי על מעשי הדמויות, על קורותיהן ועל היחסים ביניהן.
- העיסוק במבנה היצירה יעשה כחלק מהמהלכים הדידקטיים להבנת תוכנה ומשמעותה, 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 מהקריאה הפרשנית ומרחיבת הדעת מומלץ להתבונן באיורים ולהאיר את יחסי הגומלין בינם לבין הטקסט, לכוון את התלמידים לקשור בין יסודות בתוך היצירה ובין היצירה ליצירות אחרות, ולבחון את הזיקה בין היצירה הספרותית לביטויים 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 היצירה 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' 56–58.

שיתוף של ההורים

- בכיתות היסוד חשוב לכוון את ההורים לקריאה משותפת עם הילדים. פעילות זאת מוכרת לרובם עוד מגן הילדים 5 וחשוב לשמר אותה גם במעבר לבית הספר. הקריאה 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 ותתאפשר פעילות לימודית במסגרות משתנות. סביבה לימודית עשירה מבחינה ספרותית יכולה לשמש מקום של אתגרות לקריאה במהלך יום הלימודים או בהפסקה.
- אפשר להציע בסביבה הלימודית פינה להמלצות של 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 אישיים 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 התכנית מאפשרת בחירה מרובה (במעגלי בחירה שני, שלישי ורביעי), ולכן 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. 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 מהכתוב 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 ברמה הגלויה וברמה הסמויה, ולעורר אותם להבחין בין מה שכתוב בטקסט לבין 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 ולקריאה 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 את כמות הקריאה עבור כל תלמיד, 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 שימצא 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.
- ברשימת יצירות הספרות שבתכנית הלימודים אפשר למצוא קישורים לחומרי למידה והעשרה מתוקשרים. 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>
- מסך לספרות – http://www.23tv.co.il/1777-he/masach_lesafrut.aspx

- בשביל הסיפורים - <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, 158-177. 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, 22-30. תל אביב: הסתדרות המורים. חוברת ב' תשס"ה.



הוראה של טקסטים מקראיים בכיתות ב'

שליטה מיטבית במיומנויות האזנה ודיבור, קריאה וכתיבה 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 מהמקורות 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.⁶

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 מהעברית 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 (מטה-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 היהודיים) מקריאת כל טקסט אחר שהילדים בגיל זה פוגשים בבית הספר. אולם 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 בלי לקרוא בפני הילדים את הטקסט המקורי וללמדם 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 והמטה-לשוני.

6 תלמידי החינוך הממלכתי-דתי נפגשים עם טקסטים מהמקרא ומהתפילה כבר בכיתה א' (ראו פרק הוראה נפרד לחינוך הממלכתי-דתי).

תכנית הלימודים בעברית כוללת המלצות דידקטיות להוראת הטקסטים מהמקורות 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 לשיעורי התנ"ך** – בכלל זה יישום המיומנויות הנלמדות בשיעורי עברית גם בשיעורי מקרא וההפך; שילוב יצירות ספרות להעשרת הנלמד במקרא; שילוב פסוקים מהמקרא בשיעורי עברית סביב חגים ומועדים.
- **טיפול עניין בקריאת הטקסט המקראי** – חשוב מאוד לעורר ציפייה ועניין לקריאת הקריאה בטקסט המקראי. סיפורי בראשית הם סיפורים מרתקים, וחשוב להציב שאלה שתעורר עניין וציפייה לקבלת מענה אחרי קריאת הטקסט והבנתו. חשוב להפוך מפגש זה עם טקסטים מקראיים למפגש משמעותי ומרתק.
- **טיפול 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)
- **טיפול הקריאה רצוי שייעשה 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.**
- **טיפול ההבנה** – המורה יתאים את מידת התיווך שלו בתיהלוק 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 לבין מה שלא נמסר בטקסט במפורש, ולהזמין להציע פירושים משלהם בהסתמך על הכתוב.
- **טיפול 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).
- **טיפול ידע לשוני** – לשון המקרא על מאפייניה הייחודיים מזמנת עיסוק בתופעות לשוניות ייחודיות, כגון: "וי"ו ההיפוך" (השימור), עתיד מקוצר (לדוגמה: **ויט, ויפן** במקום: **ויטה, ויפנה**). 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 באופן מידתי ולהדגיש נושא לשוני אחד או שניים כחלק מתיווך המורה בתיהלוק 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.
- **גימטריה והתמצאות במקרא** – סדר הפרקים והפסוקים במקרא מצוין באותיות ולא במספרים. כדי לסייע לתלמידים להתמצא בספר התנ"ך חשוב לבסס אצלם את השימוש בגימטריה כבר בשיעורי התורה הראשונים. שימוש בגימטריה רחב גם בעברית של ימינו, כגון: לוח השנה העברי.
- 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-חוויתיות בעקבות הטקסט** (כגון המחזה, כתיבת סיפור) – פעילויות אלו יגרמו לתלמידים לחבב את הטקסט המקראי ויבססו את התכנים ואת אוצר המילים שנלמדו.

שיתוף של ההורים

- חשוב לארגן מפגש אחד או יותר סביב סיפורי התורה באמצעות שיר, המחזה, מטבעות לשון, משחקים והפעלות 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 תנ"כי.
- 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, להבנה ולפרשנות, 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, אולם התהליכים הדידקטיים גמישים ומאפשרים הוראה דיפרנציאלית על-פי קבוצות עניין או על-פי צורכי התלמידים, כמוצק 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 לקיים הפסקות מדי פעם בפעם כדי לעורר שאלות, לבאר מילים ולהבהיר התכנים. התיווך בשלב זה יכול להבנה בסיסית של האירועים, לפיתוח ציפיות להמשך ולזיהוי קשרים רעיוניים בעלילת הסיפור.
- במידת הצורך אפשר להסתייע בתרשימים לבניית רצף האירועים והקשרים ביניהם, וכן להשתמש באמצעים חזותיים אחרים, כגון: סרטונים, מצגות להמחשת התכנים.
- מוצק לחלק פרקים ארוכים לחטיבות תוכן וללמד 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.
- 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. 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 בטקסטים כאלה ולקריאה שלהם.
- 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&nTocEntryID=94623146&nPageID=94622067>

הכלה בתהליכי הוראה

תכנית זו עוסקת, בכל פרקיה, בתכנית ההוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני בכיתות א'-ב', כלומר: התכנית מתמקדת 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.



שונוֹת בין התלמידים

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:

שונוֹת 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 גורמים נוספים 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 מאחרים.
 - 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 לבין התנהלות 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 מצוקה כלכלית ובין מצוקה 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 חווה 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 אודות נושאים שונים, וכמובן גם עם הידע שיש לו בתחום האורייני.

לידע זה על 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.

היכרות עם התלמיד

כדי לאסוף את הידע הרלוונטי על התלמיד מומלץ ליצור מיפוי על אודותיו. לצד המיפוי החשוב על אודות היכולות האורייניות שלו בפרט ויכולותיו האקדמיות בכלל, יש צורך באיסוף מידע גם על היבטים נוספים, 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: האם הוא מבקר באופן סדיר בבית הספר, האם הוא משתתף במהלך יום הלימודים באופן סדיר, עד כמה הוא מקבל את סמכות המבוגרים/המורים, האם התנהגותו תקינה, האם יש לו ציוד והתיק שלו מאורגן, האם ניכרים קשיים רגשיים, האם 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 המאפשרות 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 מהיכרותו 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, מצליח לפתח לומד בעל תחושת מסוגלות והישגים גבוהים יותר.
- המחקרים בישראל ובעולם מצאו כי לאקלים החינוכי בבית הספר ולתחושת התלמיד שיש מישהו בבית ספר שמכיר אותו ואכפת לו ממנו, יש השפעה חשובה על יכולתו לפתח תודעה עצמית טובה יותר, תהליכי יסודות 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 עבורו 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 לבין סגנון ההוראה.
- בניית תכנית עבודה מותאמת פירושה קבלת החלטות עקרוניות לגבי דרך העבודה הכוללת עם התלמיד – דרך ההוראה הטובה עבורו בכיתה אצל כל המורים ובכל המקצועות, סוג המטלות שיקבל, פרקי הזמן שיעסוק בהם, הגורמים התומכים שיסייעו במידת הצורך, פעילות תומכת שתיעשה במסגרת שעות אחר הצהריים עם ההורים או כל גורם תומך אחר ולא בניית תכנית עבודה לתלמיד בחינוך המיוחד (תח"י/תל"א) שתעבוד רק בשעות הפרטניות. למעשה מדובר בסך השינויים שעורך הצוות החינוכי בתכנים ובחומרים, בדרכי ההוראה, בדרכי הערכת הישגים 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), במדידות 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.

היבטים ייחודיים לחטיבה הצעירה

החטיבה הצעירה היא מסגרת חינוכית ייחודית לבני 5-7 ולעיתים גם לבני 8 הלומדים יחד (למידה רב-גילית) "בבית" אחד. החטיבה הצעירה פועלת כיחידה ארגונית ופדגוגית במבנה פיסי מותאם בתוך בית ספר 7 שנותי.

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

- יצירת רצף חינוכי חשוב בין השיח שבו הילדים מתנסים בגן לבין זה המתנהל בבית הספר (5-12) ובכך נמנע משבר המעבר מגן לבית הספר בתקופה רגישה מבחינה התפתחותית (גיל 6).

- 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 עבור 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)** המשלבות 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 מהן התנהגויות חברתיות מגוונות והתנהגויות של קריאה וכתיבה 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 וליהנות 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 עבור 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 הספר".

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

השפה הכתובה: הידע על אודות השפה הכתובה מגוון ומורכב וכולל ידע אודות הפונקציות של השפה הכתובה, ידע על המאפיינים של הכתיבה בהקשרים השונים שלה, ידע על 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

הם תהליך המתחיל מוקדם, הרבה לפני החשיפה ללימוד הרשמי. תהליך זה חשוב וחיוני 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 לפנשו כשם שהציור משקף את עולמו הפנימי. זו כתיבה רגשית יותר המכילה משפטים החוברים יחד לסיפור.

ב. כתיבה פונקציונאלית – מעשית: זו כתיבה ממוקדת למטרה מוגדרת, כגון: הכנת כרטיס ברכה, עריכת רשימת קניות, 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).

עידוד ילדים לשימוש בשפה דבורה וכתובה במהלך המשחק חשוב ומתבצע 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 ולהתפתחות 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 יוכלו 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 בהם נקודות מוצא להמשך ההוראה-הלמידה על פי תכנית הלימודים לגן ולכיתה א'.

הוראת הקריאה והכתיבה תיעשה על פי שלושת הפרקים העוסקים בנושאים אלה בתכנית 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 ותיג



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	• לוח עם סדר היום • הודעות המדווחות על פעילויות שונות ותוצאותיהן • הודעות על פעילויות קבוצתיות/אישיות
תוויות ושלטים שימושיים	• על ארוניות וכונניות מודבקות מדבקות המציינות מה מכיל כל מדף או מגרה • יש הוראות והצעות כיצד יש להשתמש במכשירים • כל התוויות והשלטים נקיים וקריאים
עבודות כתובות או מוכתבות על ידי הילדים ומידת העדכון שלהן	• עבודות בנות פחות משבוע • עבודות שנעשו בביה"ס • עבודות שהילדים ערכו את התצוגה שלהן • עבודות ששוכתבו
תוויות הסבר המלוות את התצוגות	• תצוגות שונות המלוות בשלטים המסבירים תצוגות אלה או את החומרים שמשתמשים בהם
הוראות פעילות	• כרטיסי משימות המאפשרים לילד לפעול באופן עצמאי • הילדים מורשים להוסיף, לתקן ומוזמנים ליזום
תצוגות מוקלטות	• משימות המציעות לילד לעסוק גם במידע מוקלט
חומרים ומכשירים לתיעוד השפה	• 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	• מוקדי פעילות המזמנים פעילויות של קריאה וכתיבה • 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/בהכוונה של מבוגר/ אחר

מקורות מידע	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	- פינות למשחקי דרמה כמו: רופא, משרד, משק בית, לבני בנייה, חנות - פינות אלה מזמנות לילדים גם פעילויות כתיבה
דפוס סביבתי	הילדים עסוקים 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
ספרים כחלק מתצוגות	- לספרים בכיתה יש כריכה נאה וססגונית וניתן לדפדף בהם - במוקדי פעילות שונים נמצאים ספרים המתאימים לאותו מוקד - מגוון של מילונים - ספרים שהילדים כתבו
סוגי הספרים ואיכותם	- כל הספרים במצב קריא - מגוון ספרים ברמות קריאות שונות ובסוגות שונות
אזורי תצוגה	- 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	שותפות התלמידים בבניית הסביבה הלימודית, בשמירה עליה ובהפעלתה.
שימוש במגוון ייצוגים	שימוש בייצוגים מוחשיים בצד רישום מילולי כדי לתת מענה לשונות בין הילדים
ביטוי לידע של הילדים	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 והוצאת כרמל.
- רום, א', סגל, מ', צור, ב' (2005). על התפתחות השפה אצל ילדים. תל-אביב: מכון מופ"ת



היבטים ייחודיים להוראת שפה בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה

תלמידים משולבים הם תלמידים עם לקות משמעותית הגורמת להגבלה ביכולתם להתנהגות מסתגלת, אשר לאחר קיומה של תכנית מתועדת להכלה ולמיצוי האפשרויות ממשאבי החינוך הרגיל ולאחר קיומה של ועדת שילוב, נמצאו זכאים לתמיכה במסגרת תכנית השילוב. (ראה חוזר מנכ"ל סח/3(ד), 1.2-37).

התלמידים המשולבים הם חלק בלתי נפרד מהכיתה ובאחריותה הלימודית, החברתית והחינוכית של מחנכת הכיתה.

התפיסה החינוכית-ההומניסטית העומדת בבסיס חוק השילוב מעמידה את קבלת השונה כערך ומאפשרת לתלמידים עם מגוון צרכים ללמוד בסביבתם הטבעית וליהנות מסיוע המותאם לצורכיהם. גישת השילוב נותנת העדפה ברורה לכך שהתלמידים המשולבים ישהו בכיתה הרגילה ככל היותר. "התמיכה תינתן על-ידי צוות החינוך המיוחד המתמחה בטיפול בתלמידים בעלי לקויות שונות, בהלימה לצורכי התלמיד ובהתחשב במשאבים הזמינים באותה מסגרת חינוכית". (חוזר מנכ"ל עד/5(א), כ"ט בטבת התשע"ד, 01 בינואר 2014).

מתן תמיכה לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתחום השפה הוא חשוב במיוחד שהרי השפה נוכחת בחיינו כאמצעי לביטוי, לתקשורת וללמידה, וכאמצעי להבין את העצמי ואת האחר. תלמידים עם צרכים מיוחדים אשר להם קשיים וליקויים המשפיעים על תפקודם בתחומי השפה, כגון: הפרעות בתחום התקשורת, ליקויי שמיעה, ליקויי שפה וכן לקויות למידה ומגוון קשיים סנסו-מוטוריים, רגשיים וקוגניטיביים, עלולים להתקשות ברכישת יסודות הקריאה והכתיבה, בהשתתפות בשיח הלימודי, בהבעת מחשבות ורגשות, בהבנת מבעים, מילים ומושגים ובשימוש בשפה בהקשר חברתי, תקשורתי ולימודי.

לתלמידים המשולבים הזכות לקחת חלק בכל פעילויות הכיתה. הם יכולים להפיק מכך תועלת רבה הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית-רגשית. יש לעודדם להשתלב במסגרת הכיתה הרגילה לצד מתן תמיכה מותאמת לקשיים הייחודיים להם. המורה המחנכת בכיתה יחד עם הצוות הבין-מקצועי המלווה את התלמידים אחראית על חינוכם ועל הישגיהם, ועל הבחירה בדרכי הוראה-למידה שיביאו למיצוי יכולותיהם – לעיתים במסגרת כללית ולעיתים במסגרות קטנות וייחודיות. יישום תכנית ההוראה עבור תלמידים אלה יעשה תוך התאמת התהליכים הדידקטיים והזדמנויות הלמידה למאפייני הלומדים במטרה לקדם לקראת עמידה בהישגים הנדרשים בהלימה לתכנית הלימודים הרגילה.

תכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה

קיימת חשיבות רבה לתכנון תהליכי למידה ייחודיים עבור התלמידים המשולבים אשר מביאים בחשבון את יכולותיהם בתחום השפה והתקשורת לצד נקודות הקושי, ולהתוות את הדרכים המתאימות לקידום. תכנון הלימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה, יתבסס על תכנית ההוראה לתלמידי החינוך הרגיל תוך ביצוע התאמות ותוך התייחסות לדגשים ייחודיים. התכנון, באחריותה הכוללת של מחנכת הכיתה, יכלול בניית תכנית חינוכית יחידנית (תח"י) על ידי הצוות הבין-מקצועי של המסגרת החינוכית. התכנון יעשה בהתאם לתפקודו של התלמיד, אופן מתן התמיכה והקצאת השעות במסגרת משאבי השילוב העומדים לרשות התלמיד (מסמך "תכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים", האגף לחינוך מיוחד). תכנון משותף של תכניות כיתתיות ואישיות על-ידי המחנכת והצוות הבין-מקצועי מאפשר התייחסות הוליסטית לצורכי התלמיד, טיפול רציף וממוקד בקשיים, וחשיבה משותפת על דרכים ועל אסטרטגיות לקידום התלמידים המשולבים.

שלבים בתכנון הלימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה

1. תכנון מערך התמיכה בתלמידים המשולבים כחלק מתכנון העבודה במסגרת החינוכית. בהקשר לכך מוצע כי תיבנה תכנית לימודים כיתתית המבוססת על ממצאי הערכה תוך מיפוי תלמידי הכיתה ותוך ארגון הלומדים על פי צורכיהם בתחום השפה, בכלל זה התלמידים המשולבים, בהלימה לנדרש על-פי תכנית הלימודים הרגילה.
 2. בניית תכנית חינוכית יחידנית (תח"י) לכל אחד מהתלמידים המשולבים בכיתה. התכנית תכלול יעדים ייחודיים בתחום השפה אשר אינם נכללים בתכנית הלימודים הכיתתית.
 3. יצירת קבוצות עבודה הומוגניות או הטרוגניות בהרכב משתנה בהתאם למטרות משותפות בתחום השפה תוך שילוב מרבי של התלמידים עם הצרכים המיוחדים בקבוצות הוראה יחד עם שאר תלמידי הכיתה.
- ההתאמות לצורכי התלמידים יבואו לידי ביטוי הן בתכנית הלימודים הכיתתית והן בתכניות החינוכיות היחידניות (תח"י) הנבנות עבור תלמידים אלה (חוזר מנכ"ל סח/3(ד), 37-1.2, סעיף 13). יש לדאוג שהתכנית תכלול מהלכי הוראה המכוונים לקידום כישורי השפה השונים, כגון: מהלכים לקידום השיח הלימודי, הנגשת טקסט, התאמת שאלות, הטרמה של חומרים הנלמדים בכיתה. כמו כן, יכלול התכנון הנחיות לארגון העבודה הפדגוגית תוך פירוט התאמות ושינויים בזיקה לעקרונות שלהלן:
- התאמות (accommodations)** – הנגשת הסביבה החינוכית, כמו: שילוב מערכות הגברה בכיתה; שינויים בדרך בה יוצג החומר לתלמיד, כמו: הגדלה של חומרי הוראה כתובים, חלוקת הטקסט למקטעים.
- שינויים (modifications)** – שינויים בתכנים של תכנית הלימודים אשר אינם פוגעים במהות הנלמדת, כמו: הפחתה של חלק מהחומר הנלמד או הרחבה של החומר המתבטא בתוספת של נושאי משנה החיוניים להפנמת הנלמד. זאת לאחר מיצוי האפשרויות ללימוד התכנית ללא שינויים.
- מסמך "תכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים", האגף לחינוך מיוחד.

ההתאמות בתכנון ובהוראה יתבססו על העקרונות הבאים:

- גיוון דרכי ההוראה והלמידה תוך התאמה לצורכי הלומדים ומאפייניהם
 - התאמה של הזדמנויות הלמידה לצורכי הלומדים
 - התאמת חומרי הלמידה לרמת הקריאה של התלמידים
 - הטרמה של תכנים ומושגים
 - ארגון הלומדים על בסיס המיפוי הכיתתי לצורך השלמת פערים וקידום תלמידים
 - הקנייה ופיתוח של מיומנויות למידה ואסטרטגיות עבודה תוך תיווך והכוונה ליישומן במשימות שונות
 - התאמה של משימות הערכה לצורכי התלמידים ומתן המלצות לגבי דרכי ההיבחנות במבחנים חיצוניים ופנימיים
- הצעות נוספות להתאמות מופיעות באתר האגף לחינוך מיוחד כתוספות ייחודיות



לתכנית ההוראה שנכתבו עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל או במסגרות החינוך המיוחד.

מחנכת הכיתה אחראית על ביצוע התכנית, על התיאום עם אנשי צוות נוספים העובדים עם התלמידים המשולבים בכיתה, על ביצוע תהליכי מעקב והערכה, על עדכון התכנית החינוכית היחידנית ועל התאמה של תכנית הלימודים בעת הצורך.

ניתן להיעזר במסמכים הבאים:

- מסמך "תכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים", (תשס"ז). האגף לחינוך מיוחד.
- המדריך היישומי להטמעת החינוך הלשוני בחינוך המיוחד, (2007). האגף לחינוך מיוחד. בקישור ניתן למצוא מסמכי עזר נוספים.
- תוספות ייחודיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים – תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א-ב, תשע"ד.

הוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים עולים תכנית ההוראה לכיתות א' – ב'

במערכת החינוך בישראל לומדים תלמידים עולים ותושבים חוזרים שהשונות ביניהם היא רבה. התלמידים העולים שונים זה מזה ברמת ידיעתם את העברית ובמידת יכולתם להשתמש בה לצרכים לימודיים, חברתיים ותקשורתיים. ביניהם יש תלמידים שאינם דוברי עברית כלל, תלמידים שכבר נמצאים בישראל תקופה מסוימת והעברית עבורם היא שפה נוספת, תושבים חוזרים שעברית היא שפת אימם מהבית אך הם אינם שולטים בה לצרכים לימודיים, בנים להורים עולים שגם בהיותם ילידי הארץ גדלים בסביבה דו-לשונית או שהעברית המדוברת בביתם היא פונקציונאלית בלבד ועוד.

גם תהליך רכישת העברית משתנה מתלמיד לתלמיד ומושפע מגורמים רבים, למשל: גיל התלמיד, דפוסי הלמידה האישיים שמורגל אליהם ושיסגל לעצמו, מידת הידע המוקדם שלו בשפה העברית ומידת החשיפה שלו לעברית בבית ובקהילה, מספר שנות השהייה שלו בארץ, נורמות תרבותיות ושיטת חינוך שספג בארץ המוצא, הכשירות האוריינית של התלמיד בשפת המוצא ואופייה האורייני של הסביבה הביתית שלו, ציפיות ההורים ממנו.

המשותף לכל התלמידים העולים הוא שהעברית עבורם היא שפה נוספת ועליהם ללמוד להשתמש בה הן בהיבטים חברתיים ויום-יומיים והן בהיבטים אורייניים לימודיים. ידיעת "השפה החדשה" היא מרכיב מרכזי בהשתלבות החברתית והתרבותית של התלמידים הצעירים והיא תסייע להם לגבש את זהותם בעת התבגרותם.

הנחות יסוד כלליות

- הקניית שפה נוספת שונה במהותה מרכישת שפת אם, על כן תלמידים עולים לומדים את השפה העברית בהתאם לעקרונות של הוראת עברית כשפה שנייה. עם זאת אין מדובר בשפה זרה כיוון שהעברית מעתה היא השפה הנוכחת ביותר במקומם החדש.
- תרבות הלמידה בארץ המוצא של העולים משפיעה על הרגלי הלמידה ועל הכשירות האוריינית שלהם.
- רקע אורייני בשפת האם משפיע על תהליכי רכישת השפה הנוספת.
- תלמידים עולים ובני עולים משולבים בכל בתי הספר, וככל שהשילוב הלימודי שלהם במערכת החינוך מוצלח ואיכותי יותר, כך גדלים הסיכויים לשילובם התרבותי והחברתי.

תהליכים ברכישת העברית כשפה נוספת

מערכת החינוך היא מקום המפגש הראשוני של התלמידים העולים עם החברה הישראלית ותרבותה. כדי שמפגש זה יהיה מוצלח ויוביל לשילוב מיטבי, יש להישען על נקודות החוזק של התלמיד ומתוכן להעצים ולקדם אותו. נקודות חוזק אלו ישמשו לתלמיד



העולה עוגן מסייע בתהליכי רכישת השפה העברית.

יתר על כן השפה והתרבות כרוכות זו בזו וביניהן קיימת זיקה ברורה, מכאן שהקשר בין שפה לתרבות הוא הכרחי בתהליכי רכישת העברית כשפה נוספת. מתוך כך נדרשת ההיכרות של התלמידים העולים עם הרקע החברתי – תרבותי של ישראל משום שהבנת הרקע הזה היא התשתית להוראת השפה העברית כשפה נוספת.

הוראת העברית כשפה נוספת מתמקדת בפיתוח הכשירות הלשונית של התלמידים העולים בשפה העברית מהר ככל האפשר. עיקרה לאפשר ללומד להשתמש בשפה העברית בהצלחה לצרכיו השונים. לשם כך יש לעסוק בלשון הדבורה והכתובה הן לצרכים השונים והן ברמת הידע המטה-לשוני. כמו כן בשפת אמם התלמידים העולים שולטים בדרך כלל בהיבטים פרגמטיים של השפה (כדוגמת בחירת המשלב הלשוני המתאים לנסיבות המשתנות בהקשר חברתי-תרבותי), אולם בשלבים השונים של רכישת השפה העברית הם עדיין אינם שולטים בהיבטים אלו. אחת הסיבות לכך היא העובדה שההיבטים הפרגמטיים הללו של שפה הם תלווי תרבות ומשתנים ממקום למקום ומשפה לשפה, ועל כן כאשר מדובר ברכישת שפה נוספת, הם נרכשים לאט ובתהליך אורך טווח המתרחש אגב החיים בסביבה החדשה.

במקביל לפיתוח הכשירות הלשונית החברתית-תרבותית יש לפתח גם את הכשירות האקדמית, לשון הלימודים, המאפשרת לעולים ללמוד את מקצועות הלימוד בבית הספר ולהגיע למיצוי יכולותיהם.

מן האמור לעיל אין ספק שתלמידים עולים בכיתות א' ו-ב' זקוקים לתמיכה רבה לאורך כל תהליך רכישת השפה החדשה ולאורך כל תהליך השילוב המיטבי שלהם. לשם מתן תמיכה זו נכתב מסמך המלצות פדגוגיות לעבודה בכיתות שבהן לומדים גם תלמידים עולים. המסמך מצוי באתר של האגף לקליטת תלמידים עולים.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/MeidaVehanhayot/HaklitaBeBeitHasefer/Hamlatzot.htm>

כמו כן גם מסמך הסטנדרטים לקליטת תלמידים עולים במערכת החינוך נכתב כדי לסייע לבתי הספר ולמורים במשימת הקליטה. ניתן לעיין במסמך בקישור הבא:

<http://meyda.education.gov.il/files/olim/klita-inside.pdf>

הוראת העברית כשפה שנייה היא תחום דעת ייחודי, ולכן נכתבה תכנית לימודים:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/HoraatIvrit/ivritsafashnia.htm>

עקרונות בהוראת העברית כשפה נוספת

חשוב לקיים שיחת היכרות עם התלמידים ועם הוריהם אשר תהווה אבן היסוד לבניית מערכת יחסים שתלווה את שילובו של התלמיד במערכת החינוך ובחברה הישראלית בכלל. ערוץ התקשורת שיירקם בין השותפים הללו במערכת היחסים מהותי לשילובו הלימודי, החברתי והתרבותי של התלמיד, וישפיע גם על תהליך הקליטה של משפחת התלמיד (במידת הצורך מומלץ להיעזר במגשר חינוכי או בדובר של שפת המוצא). בשיחה זו ובשלבי הקליטה הראשונים חשוב להבין את תרבות הלימוד הנהוגה בארץ המוצא בכלל ואת דפוסי הלימוד של התלמיד העולה בפרט, מומלץ להכיר את נקודות החוזק של התלמיד ולמפות את מקומו על רצף הכשירות האוריינית שלו בשפת ארץ המוצא. בתהליכי ההוראה חשוב שהממצאים אשר עלו בשיחות יבואו לידי ביטוי, כלומר: שהמורים יתבססו על נקודות החוזק של התלמיד וישענו על הידע הקודם ועל הסכמות האורייניות שבבעלותו.

כדי לסייע למורים במשימה זו נכתב תיק תלמיד עולה :

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/MeidaVehanhayot/HaklitaBeBeitHasefer/TikTalmidOle.htm>

חשוב שרכישת השפה העברית תתבצע תוך שמירה על היוקרה של שפת האם ותוך הישענות על המטען התרבותי והלשוני שכבר קיים אצל הלומדים בשפת אמם (למשל: ניצול אסטרטגיות למידה מוכרות ללומדים).

לשם כך ניתן להיעזר בחוברת המופנית להורים "שמירה על שפת האם":

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/MeydaLahorim/SmiratSafa.htm>

חשוב להקנות את השפה העברית באמצעות שני מסלולים מקבילים: הקניית כשירות תקשורתית (למשל: הרחבת אוצר המילים ומיומנויות השיחה) והקניית כשירות אוריינית (אסטרטגיות ללמידה בשפה הנוספת).

בשלבים הראשונים של רכישת השפה יש לשים דגש על טיפוח השפה הדבורה. נדרש לטפח את השיח הדבור ואת ההאזנה למילים בשפה העברית. חומרים לפיתוח השיח הדבור, קול העברית:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/HoraatIvrit/HomreyLemida/KolHaIvrit.htm>

חשוב שלימוד השפה העברית יתנהל בשיטת הוראה מדורגת (לפי תבניות לשון, מהפשוט למורכב, מהקרוב לרחוק, מהשכיח, המוכר והרלוונטי לנדיר ולזר), למשל: בלימוד מערכת הפועל מומלץ להתחיל בצורות בזמן הווה אשר נחשבות פשוטות יותר בהשוואה לצורות פועל בזמנים האחרים (עבר, עתיד וציווי) מכיוון שבהן הנטייה היא רק לארבעה גופים שונים (למשל: כותב, כותבת, כותבים, כותבות). אמנם גם בציווי הנטייה היא לארבעה גופים, אך דרך הציווי להבעת זמן מורכבת יותר בשל עובדת היותה פחות נפוצה ושמירה בדיבור.

פירוט נוסף לשיטת ההוראה המדורגת מובא בסעיף ההמלצות שבהמשך.

בתהליך ההוראה מומלץ להשתמש באמצעי המחשה מגוונים כדוגמת חפצים, תמונות, ספרים ועוד לשם יצירת למידה משמעותית ויעילה.

חשוב שתהליך העבודה יתקיים בקבוצות של עולים המעורבות בדוברי שפת אם עברית כדי ליצור עניין משותף, צורך תקשורתי ובמקביל לעודד מעורבות חברתית.

עקרונות והמלצות לדרכי הוראה בכלל ולהוראת הקריאה והכתיבה בפרט

מומלץ להקנות מיומנויות בהאזנה ובדיבור ולפתח תשתית בשיח הדבור לפני העיסוק בקריאה ובכתיבה בהתאם לתהליך הטבעי של רכישת שפה. עיקרון זה מבטיח שהקריאה תהיה מבוססת על אוצר מילים לשוני ידוע, ושהיא תהיה משמעותית.

ניתן למשל לחלק קבוצת תלמידים הטרופית לזוגות של עולים ושל תלמידים דוברי עברית ולבקש מהם להביא תמונות וחפצים אישיים (של משפחתם, של מקום מגוריהם, של חגים ומנהגים בביתם ועוד). התמונות והחפצים שיביאו התלמידים יזמנו שיח דבור על העולם הרלוונטי להם ושקרוב ללבם, יקדמו תקשורת המפתחת כשירות חברתית תרבותית ואף בשלב מתקדם יותר יוכלו לזמן גם כתיבה אישית.

מומלץ לייצר בתהליכי ההוראה סיטואציות מובנות ויומיומיות לפיתוח השיח ולדאוג שנושאי השיחה בכיתה יהיו מותאמים ורלוונטיים ככל האפשר לעולמם של התלמידים העולים ומדורגים, לדוגמה: ענייני משפחה, מנהגי חגים, לבוש מסורתי ואוכל, תחביבים, משחקים בכלל ומשחקי ספורט, חפצים להדמיית קנייה בחנות, תמונות של נופים או דמויות, תפריטי אוכל ממסעדות, נסיעה בתחבורה ציבורית והתמצאות במרחב, ביקור במרפאה.



חשוב שרכישת מילים חדשות תהיה בהוראה מכוונת ושיטתית.

- חשוב להקנות כל יום מספר מילים חדשות סביב ההקשר הנלמד ולחזור עליהן פעמים רבות ככל האפשר. רצוי לחזור ולתרגל שימוש במילים שבהן עשוי התלמיד להיתקל מידי יום.
- חשוב לעודד את התלמידים לחזור בקול רם על מילים נרכשות. יש לחזור על מילים שנרכשו במהלך הימים הקודמים באמצעות אמירתן בעל פה במהלך שיחה בזוגות או במליאה או באמצעות שימוש במדרש תמונה.
- בתהליך הקניית המילים ולאחריו חשוב להציג מילים ותבניות לשון מדורגות שנלמדות באופן חזותי ולחזור עליהן פעמים רבות. אמצעי המחשה חזותיים יכולים להיות, למשל: לוח קיר פעיל, משחקי זיכרון או כרטיסיות לבניית מילים, תמונות וחפצים. כמו כן ניתן ליצור במרחב הכיתה אזור שיוקצה לפינת כתיבה שבו יופיעו תוצרי כתיבה של תלמידים (משפטים אישיים עם מילים שנלמדו וכדומה).
- שיטת ההוראה של הקריאה בשפה הנוספת משלבת בין פענוח לבין הפקת משמעות, כלומר: הוראה ישירה של העיקרון האלפביתי ושליטה בו, פענוח הברות ופענוח עיצורים ותנועות במילים מובנות שנרכשו בשפה העברית.
- רמת הקריאות של הטקסט צריכה להתאים לקוראים מתחילים, ולכן יש לדאוג שהטקסטים אשר יובאו לתלמידים יהיו בעלי היצג ברור: רווחים בין שורות, גודל גופן, שוליים רחבים, כותרות ראשיות וכדומה.
- כדאי שהטקסטים הנלמדים יהיו רלוונטיים לתלמידים וקרובים ככל האפשר לעולמם כדי שיעוררו רצון ועניין בקריאה וכדי שיזמנו מהלך של דיון או של כתיבה בעקבותיהם.
- לפני קריאה של טקסט חדש מומלץ להקנות את המילים המרכזיות אשר עלולות להיות מכשול בהבנה.
- לפני קריאת טקסט חדש מומלץ לעסוק בידע העולם הרלוונטי שעליו נשען הטקסט. לשם כך נדרש בתהליכי הלמידה תיווך שיטתי להקשרים שונים של הטקסט, הקשרים המובנים באופן טבעי לדובר או לקורא הילדי (אסוציאציות מקובלות, ידע תרבותי קודם, וכדומה).
- מומלץ ללמד אסטרטגיות קריאה בצורה מפורשת, כגון: לזהות מידע מפורש או סמוי, לפרש ולהסיק מסקנות מן הנאמר בטקסט ועל סמך ידע קודם.
- בעקבות לימוד טקסט חשוב לזמן כתיבה המשלבת את אוצר המילים החדש שנלמד. מטלת הכתיבה צריכה להתאים לרמת התלמיד ויכולה להיות: כתיבת תשובות לשאלות תוכן המתייחסות לתכנים שעולים מן הטקסט, כתיבה אישית חווייתית בעקבות הטקסט, כתיבת טיעון והבעת עמדה על עניין שנידון בטקסט ועוד.
- חשוב לחשוף את התלמידים העולים למגוון ספרים בספרות עברית ולהזמין לעיין בהם. חשוב לבחור ספרים אשר עשויים לעורר עניין בקרב התלמידים ואשר מותאמים לרמתם. לקריאת הספרים לא רק ערך רב ברכישת השפה העברית, אלא גם מקומם חשוב לביסוס התשתית התרבותית הדרושה ללמידת שפה ולהכרת החברה בישראל. על כן חשוב לזכור כי הקראה של ספרים מסייעת בתהליכי רכישת שפה. לצורך כך ניתן להשתמש גם בהשמעה של סיפורים מוקלטים.
- לצד היכרות עם התרבות היהודית והישראלית אשר מקנה לתלמידים העולים תחושת שייכות למקום החדש, על ביה"ס לחשוף את תלמידיו ילידי הארץ לתרבויות השונות שהתלמידים העולים באו מהן. תחושת שייכות זו שאותה מפתח התלמיד העולה יחד עם סביבת למידה המכירה בשונות והמאפשרת לו להשמיע את קולו הייחודי היא המאפשרת לתלמידים העולים להשתלב בבית הספר, בקהילה ובמדינה. אין ספק כי במציאות שכזו יכול התלמיד העולה להיות פנוי ללמידה ולהפנים תהליכים ברכישת מיומנויות בקריאה ובכתיבה. תהליכים אלה תורמים תרומה נכבדה לתלמידים הוותיקים הן מהבחינה התרבותית והן מהבחינה החינוכית-ערכית.

● מומלץ להביא ספרים בשפת המוצא מהבית ולהציגם בכיתה. ספרייה כיתתית בשפת המוצא תעלה את היוקרה שלה, תעניק לה לגיטימציה, תיצור את תחושת השייכות של התלמידים העולים לכלל תלמידי הכיתה וכך תקרב בין התלמידים העולים לדוברי העברית.

● מומלץ ליזום מפגשי הורים ותלמידים של משפחות התלמידים העולים ושל משפחות התלמידים דוברי העברית. במהלך המפגשים הללו תפוג אט אט תחושת הזרות והניכור ותתעצם תחושת השייכות של התלמידים העולים בחברה הסובבת אותם. במפגשים אלו יכולים למשל ההורים והתלמידים לשתף בסיפורים אישיים ולהשמיע את הקול האישי שלהם.

● מומלץ לעודד עבודה בזוגות של תלמיד עולה ותלמיד קולט שחונך את התלמיד העולה.

*** כמו כן בכל שלבי ההוראה מומלץ לשלב יצירה אשר מאפשרת הבעה אישית וביטוי עצמי בדרך שאינה תלויה בהכרח בשליטה בשפה העברית. יש חשיבות לאפשר ביטוי אישי ויצירתי של התלמידים על מנת למנוע תסכול בשלבים הראשונים של הקליטה ועל מנת לאפשר למגוון יכולות של התלמידים לבוא לידי ביטוי. אפשרויות שונות ליצירה יכולות להיות ציור, פיסול, כיור, בניית דגם או תוצר כלשהו ועוד.

המקור לעקרונות הנ"ל הוא תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה. להלן הקישור http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Ivrit/SafaShniya

עקרונות לעבודה עם תלמידים עולים שאינם אורייניים

ביחס לתלמידים שלא רכשו את מיומנויות הקריאה והכתיבה בשפת אמם, יש להתחיל את תהליך ההוראה מהקניית מוכנות ללמידה ומהקניית מושגים בסיסיים (למשל: הכרת צורות, התמצאות במרחב, כיוונים, מושגי גודל, כמות, בשלות מוטורית, תהליכי הפשטה, המשגה והסמלה, מילוי הוראות).

יש לציין כי לעתים גם הוריהם של התלמידים האלו אינם אורייניים בשפת המוצא או שכשירותם האוריינית חלקית ביותר. נוסף על כך לעתים הוריהם אף אינם יודעים קרוא וכתוב כלל. במקרים אלו מומלץ להיעזר במגשרים החינוכיים או בדוברי שפת המוצא אשר יודעים עברית ומוכרים לקהילת בית הספר.

חומרי לימוד מומלצים

בכיתה א' לומדים תלמידים עולים באמצעות חומרי הלמידה של כלל הכיתה תוך התייחסות להמלצות שלעיל.

- למורה: תכנית לימודים בהוראת עברית כשפה שנייה לתלמידים עולים.
- מכיתה ב' שימוש בספר הלימוד "הכול חדש" חלקים א', ב', ג' לרכישת השפה העברית כשפה שנייה.
- מכיתה ב': תרגול באמצעות האולפן הווירטואלי



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 בזיכרונם 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 השונים 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 ויכין 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 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 לבוורא, 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 מהתורה, 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 בשפתיו 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 עבור התלמידים או בשיתוף עמם סימניות צבעוניות (חוטים המחוברים 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 אחריו 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") לבין 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) לבין 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 לכתוב 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 בסיפור או בתפילה כשהמורה 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 לבין 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 להתחבר בעזרתו לקהילה המקומית ולהרגיש נוח. ניתן למיין את הסידורים לפי נוסחים, לפי אירועים שונים (שלושה רגלים, שבת), לפי סוגי ההקדשות, לפי הכריכות 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)

● שיתוף של 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 בסיפור, מתי קיבלו את הסידור הראשון שלהם ועוד. לפני חגיגת הסידור אפשר לבקש מההורים לכתוב לילדם הקדשה אישית ולהדביקה בסיפור.

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 **הנוסח, 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 לבין הפסוקים.

● טעמי המקרא משמשים סימני פיסוק.

● תופעות לשוניות ייחודיות, כגון: כתיב חסר (בעיקר בלי אותיות אהו"י), ניקוד לא שגרתי בסופי מילים: "וכבשה" (בראשית א, כח). מילים ארוכות או מורכבות: "נגענוך... ונשלחך" (שם, כו, כט). בג"ד כפ"ת רפות בתחילת מילה אחרי אותיות אהו"י: "כי כמוך כפרעה" (שם, מד, יח). ה"א המגמה המוספת בסוף שם עצם: "וירד אברם מצרימה" (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 (למשל:.....). הדבר פוגע ביכולת הזהוי האורתוגרפית של מילים.

● מבנה החומש מבוסס על חלוקה ל"פרשות", ל"פרקים" ול"פסוקים". חלוקה לפסקאות ע"י סימון האותיות פ' ו-ס' לציון פרשה פתוחה או סגורה בלי רווח גרפי.

● מאפייני הסיפור המקראי – המציאות המתוארת רחוקה מאוד מידע העולם של הילדים.

המלצות לנושאי לימוד ולדרכי הוראה

● טיפוח קריאה מדויקת ורהוטה – תפקיד ההקראה של המורה הוא 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 חווייתי, 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 בלי 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 שסדר הפרקים והפסוקים מצוין באותיות, יש לבסס את הידע על אודות ערך האותיות בגימטריה. בעת התרגול חשוב לא לערוך שיעורי "התמצאות" ולהפוך את הפעילות לטכנית, אלא לתרגל בתוך ההקשר הנלמד. חלוקה לפסקאות מסומנת ע"י 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 שלהן משמעות שונה בתורה ממשמעות 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 לבין סיפור בעל פה של התוכן כאמצעי תיווך והטרמה. אפשר להקדים ולספר את הכתוב או את חלקו לפני הקריאה, אפשר להקדים ולפרש מילים קשות או לפרש 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 בתיהלוק הטקסט ובהבנתו למורכבות של הכתוב. גם כאשר המורה מספר את הסיפור בלשונו, חשוב לשבץ מילים וביטויים מהתורה, 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 וחבור 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 תסמינים (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 בתיהלוק 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
- רוזנברג. י' (תשנ"ב). מ"סיפורי תורה, להוראת תורה", אתר תכנית הלימודים במקרא בחמ"ד,