

## הישג 2: כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים

### השתמעות לגבי העיסוק בכתיבה בקרב אוכלוסיות מיוחדות

כתיבה הינה תהליך באמצעותו הכותב מביע מסר בעל משמעות תקשורתית-תרבותית-חברתית, באמצעות שימוש מושכל במערכת סימנים גראפיים מוסכמת, ותוך שימוש נאות בחוקים לשוניים ואחריות תקשורתית לקהל הנמענים להם מיועד המסר הכתוב. הכתיבה הינה אחת מהפעילויות האנושיות המורכבות ביותר מבין תהליכי התקשורת הלשוניים. היא אמצעי המאפשר לאדם לתקשר עם זולתו ולשמר את המסר מן ההווה אל העתיד. הכתיבה מזמנת לאדם השתתפות מלאה ופעילה בנכסי השפה והתרבות של הקהילה בה הוא שותף ומאפשרת לאדם להטביע את חותמו על נכסי קהילה זו. הכתיבה הינה כלי הפותח בפני האדם אפשרויות לתקשר עם "אחרים" (נמענים שונים), הרחוקים ממנו פיזית ולשתתף במעשיו, מחשבותיו, דעותיו, רעיונותיו ורגשותיו, המיוצגים באמצעות מערכת יעילה של סמני כתב, תוך הפעלת חוקים ונהלי כתיבה התקינים מבחינה תקשורתית ותחבירית, המוסכמים בתרבות האוריינית הכתובה בה פועל האדם.

כתיבה הינה מיומנות אנושית מורכבת ביותר, המבוססת על מאמץ אינטגרטיבי משולב של ידע לשוני, תרבותי וחברתי, לצד פעילות של מנגנוני מוח ותהליכים נוירולוגיים- מוטוריים- חושיים וקוגניטיביים כאחד. לכן, תהליך הכתיבה דורש מן האדם משאבי קשב מרובים.

לחיות בעולם אורייני, משמעו ליהנות מנכסי השפה הכתובה לצורך הפקת מידע, הבניית ידע, הבעה אישית והשתתפות משמעותית בעולם החברתי-תרבותי-היסטורי. מידת ההצלחה של האדם לרכוש שליטה במיומנויות הכתיבה, משפיעה על התמודדותו עם דרישות אקדמיות רבות. על כן, על כל מורה לאפשר, לכל תלמיד לפתח את פוטנציאל הכתיבה הטמון בו, לספק לו התנסויות להביע את רעיונותיו, דעותיו ומחשבותיו, לצד רגשותיו וחששותיו. על המורה ליצור את הזדמנויות הלמידה המתאימות ולהנגיש עבור תלמידיו את מיטב האמצעים, טכנולוגיים ואחרים, למימוש פוטנציאל זה.

כתיבה מוגדרת כתהליך של רישום באותיות, לצורך הבעת רעיונות ומושגים. היא מהווה מערכת של תקשורת אנושית, המשתמשת בסימנים גרפיים מוסכמים המייצגים שפה, הסימנים ניתנים למסירה ולקבלה, עליהם להיות מובנים ותואמים את השפה הדבורה.

תלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד, פוטנציאל הכתיבה שלהם מושפע מלקויות ונכויות מורכבות, המקשות עליהם לתקשר באמצעות מערכת הכתב האלפביתית המוסכמת. יחד עם זאת, אנו מאמינים כי זכותם לתקשר וכי חובתנו כמומחים בהוראה מותאמת- תפקוד, לאפשר להם לפתח את פוטנציאל הכתיבה. באוכלוסיות מורכבות תפקוד, תהליכי הכתיבה והדיבור באים לידי מימוש באמצעים דומים, ההבדל ביניהם הינו בכוונות התקשורת ובסיטואציה התקשורתית-הקשרית. **על כן, הרחבנו את ההגדרה הקלאסית של "כתיבה", אנו נשתמש במושג "כתיבה" להמשגה הבאה:**

- כל פעולה, בה התלמיד מפעיל כוונות תקשורתיות, ועושה שימוש מושכל במערכת סימנים גראפיים- חזותיים (סמלים מוסכמים), אשר נקבעו בינו (המוען) לבין אנשי הצוות החינוכי (הנמענים).

- כל פעולה, בה התלמיד עושה שימוש מושכל במערכת סימנים גראפיים-חזותיים הנ"ל, לצורך הפקת מסר משמעותי ורלוונטי עבורו, מתוך כוונות תקשורתיות לנמענים שונים.
- כל פעולה המעידה על יוזמה של התלמיד ביצירת קשר משמעותי עם הסביבה באמצעות סמלים מוסכמים.

#### **בתהליך כתיבת המלים, על הכותב להפעיל בו זמנית מערכות ייצוג שונות הטמונות במלה הכתובה:**

- ייצוגים לשוניים - הפקת יחידות לשוניות מתוך הלקסיקון המנטאלי ( מלים ומבנים תחביריים)
- ייצוגים פונולוגיים - הקפת רצפים של הגיי דיבור המרכיבים את המלה הדבורה.
- ייצוגים אורתוגראפיים - הפקת רצפי איות המייצגים את הדיבור (פונמות) המופעלים על פי כללים דקדוקיים-מורפולוגיים קבילים בשפה העברית.
- ייצוגים גרפ-מוטוריים-תנועתיים - הפעלת מערכת שרירים, גידים ועצבים, העומדים בבסיס מערכת התנועה המוטורית, המספקת את מספיקות היכולת להפקת מערכת סימני כתב אלפא-ביתיים, ברמת קריאות סבירה תוך תכנון וארגון מרחב הכתיבה. משימה זו מבוססת על כשירות בתהליכים תפיסתיים, זיכרון, תכנון מוטורי, יכולת מוטורית עדינה ואינטגרציה חזותית-מוטורית.
- ייצוגים תקשורתיים - הפקת טקסט כתוב כמסר לכיד, התקין מבחינה לשונית ותקשורתית, תוך התייחסות למטרות הכותב ולקהל הנמענים, מתוך אחריות פרגמטית.

#### **תלמידים אשר פוטנציאל הכתיבה שלהם מושפע מלקויות מבניות - ראשוניות מגלים קשיים מובהקים במימדי הכתיבה:**

1. במימד הכתב SCRIPT - תקלות בהפקת מערכת סימני כתב אלפא-ביתית מוסכמת וקבילה (עיצורים ותנועות). למרות המיחשוב, לכתיבה הידנית תפקיד משמעותי.
  2. במימד האיות SPELLING - תקלות בהפקת תבניות מילים כתובות המאזינות על פי מוסכמות אורתוגרפיות-פונולוגיות-מורפולוגיות קבילות.
  3. במימד הפקת מסר לשוני לכיד והגיוני, באמצעות טקסטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית-רטורית.
- על המורה לתכנן את תהליכי הוראה-למידה-הערכה, באמצעות היוועצות דינאמית עם אנשי הצוות הבין מקצועי, קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק. לערוך תצפיות ומעקב מתמשך (ON LINE) במהלך השעורים ובמקצועות השונים, לצורך תיעוד התנהגויות כתיבה. על המורה לסמן "צמתים" של התפתחות והתקדמות, לצד, ציוני דרך בהם התלמיד "נתקע" ולא מתקדם. עליו להביא את התיעוד וממצאיו לשיבת צוות בין מקצועי, לצורך דיון והערכה מחודשת של מהלכי הוראה-למידה מתאימים יותר.

#### **על מאפייני הכתב העברי**

מערכת הכתב הינה אלפאבטית (כתב פונטי) ומייצגת את הגיי הדיבור. מערכת סימני הכתב הינה אבסטרקטיבית, אין קשר בין צורת האות לבין ההגה אותו היא מייצגת. המערכת הינה חסכונית

בכמות הסימנים, כ- 22, ובכך מקשה על הכותב. מכילה 22 סימנים, אותיות המייצגות את עיצורי הדיבור וכן מערכת של סימנים, תנועות המייצגות את התנועות.

ריבוי תצורות: אותיות הדפוס הינן קוויות, ואותיות הכתב הרהוט (כתב) מעוגלות ונטויות לכיוון הכתיבה. כיוון הכתיבה הינו מימין לשמאל, כך שהיד הכותבת מסתירה את הכתב, ומקשה על הפיקוח החזותי. אין חיבור לגיטימי בין האותיות, דבר המקשה על השטף, עיצובן של רוב האותיות מנוגד למבנה האנטומי של היד.

על מנת שהכתיבה הידנית תהיה יעילה, היא צריכה להיות שוטפת וללא מאמץ ניכר. מהירות הכתיבה סבירה ומתוזמרת עם תהליכי החשיבה המילולית, על הכתב להיות קריא במידה סבירה לנמען.

### **השלכות של קשיים בכתיבה על תפקוד התלמיד**

תפקוד אקדמי: התלמיד המתקשה מתרכז בתהליך המכני של הכתיבה, מתקשה להביע את מחשבותיו וידיעותיו, והתוצר איננו כשיר לשונית ו/או תקשורתית. הכתיבה איננה משרתת תהליכי חשיבה – למידה, שימור ידע ופיתוח רעיונות.

תפקוד רגשי-חברתי: התוצר הפגום, מהווה איזכור מתמיד של כישלון ומהווה מקור לחוסר מוטיבציה לכתוב. המעטה בכתיבה, מסלימה את תלמיד מתקשה לחשוב להפיק תוצר

### **מה בין קשיי כתיבה לבין לקות כתיבה (דיסגרפיה)?**

ורגינייה ברינג'ר 2004, כתיבה היא המיומנות האקדמית הגבוהה ביותר. ההתחלה של מיומנות זו, במערך תגובות מוטוריות מתוחכמות של יד האדם. לקות/עייבוב התפתחותי בשפה הכתובה, אשר איננה משרתת פונקציונאלית את האדם, בתהליכי הבעת דעה, מחשבה, רגש או בתהליכי הזכרות ולמידת חומר. הדיסגרפיה מוגדרת ע"י DSM 4 – כליקוי בהבעה לשונית, המתבטא בפער שבין כישורי כתיבה לבין גיל כרונולוגי. הפער משפיע על התפקוד האקדמי. ליקויי כתיבה, דיסגרפיה, הינם הטרוגניים, כאשר הגורמים לקשיים וביטוייהם, שונים.

בסיסי הדיסגרפיה:

1. מימד כתב היד.
2. מימד התהליכים הלשוניים הבסיסיים המתבטאים בקשיים באיות.
3. מימד התהליכים הלשוניים הגבוהים המתבטאים בקשיים להוצאה לפועל של פונקציות ניהוליות לקידום מסר כתוב, תקין תקשורתית ולשונית.

### **מאפיינים של לקויי כתיבה:**

1. המרכיב הלקוי הינו תהליך הכתיבה:

- הכתיבה איטית ותהליך האיות איננו מתגבש כאקט "אוטומטי"
- ביצוע תנועות הכתיבה מסורבל

## 2. המרכיב הלקוי הינו בקריאות הכתב:

- עיצוב אותיות לקוי
- ארגון הכתב על מרחב הדף איננו תקין (המראות, נחיתות ו"נזילות" מן השורות וקשיים לשמור על כתיבה בתוך שורות). חוסר אחידות בגודל האותיות
- חוסר שמירה על מרווחים נאותים, בין מילים, בין אותיות
- מהירות

## 3. המרכיב הלקוי הינו במיומנות הנדרשת לשם הבעה בכתב:

- דיסגרפיה אפזית, מתבטאת בקושי בהבנת השפה בכללותה.
- חוסר יעילות מילולית כללית
- מחסומי כתיבה רגשיים
- קשיים בארגון המידע הכתוב

## התפתחות תהליך יצירת הכתב

1. ילדים צעירים- אין קשר בין אחיזת עפרון והכרת האותיות, גם תפקוד מוטורי עדין וגם אינטגרציה מוטורית אורתוגראפית צריך להתפתח.
2. יש קשרים בין אחיזה מוטורית ושטף כתיבה. הכתיבה מערבת תנועות עדינות, שאיתן בעצם, נכנסים לתהליך הכתיבה. אחיזת עפרון נכונה נרכשת בגיל 4-6, איחור בשליטה מוטורית בשלבים אלה מתחיל להשפיע על אינטגרציה מוטורית-אורתוגראפית.
3. קצב כתיבה מתחיל להתפתח בגילאי 7 – 9, לאחר מכן מתייצב, ולקראת גיל התיכון מתחוללת האצה נוספת. בנות מראות יתרון על פני הבנים.

הגישות החינוכיות החדשניות, הדוגלות ב" אוריינות חדשה", תרמו לקידום נושא ניצני הכתיבה, אך כל החלק הכרוך בכתב עצמו, במוטוריקה העדינה, לא קיבל מקום מכובד מבחינה תיאורטית.

## סוגי דיסגרפיה

- דיסגרפיה על בסיס לשוני : קשיים סמנטיים, שליפה, פענוח.
- דיסגרפיה על בסיס מוטורי - ביצועי : אפרקסיה/אגרפיה/אגנוזיה/מסורבלות.
- דיסגרפיה על בסיס ויזו-מרחבי : אפרקסיה/דיספרקסיה, ליקויים קשים בהבנה מרחבית.

## דיסגרפיה על בסיס לשוני

תהליך הקריאה מבוסס על זיהוי ויזואלי של תבניות אורתוגרפיות, בה בשעה, שתהליך הכתיבה מתחיל בתהליך ראשוני של שליפת ערכים לקסיקאליים (למה ולקסמה) הממשיכה בשליפה אודיטורית. לכן, קוראים טובים יכולים להיות מאייתים חלשים, אך לא להיפך. אם יש קשיים בזיהוי מלים- קושי זה מעצים את בעיית האיות. הקושי בכתיבת מלים מוסבר ע"י תהליך הבן-זמניות, כלומר, אין סנכרון בין תהליך שליפת המלים והייצוג של המלים. האסטרטגיה הפונטית מפסיקה בשלב מסוים לעזור לאיות. המכניזם הקוגניטיבי של האיות, מורכב ממיקומם של צלילים ואותיות. הערכה תפקודית - תצפית על תהליך האיות: איך מבצע? בעברית- חשוב לשים לב לתפקיד האותיות ההומופוניות כפונקציה או כשרש. קודם מתפתחת התפיסה הפונקציונאלית (המוספיות) לאחר מכן תפיסה סמנטית (השרש).

## PRE-DOMINANT - בסיס מוטורי-ביצועי

1. קשיים בקואורדינציה – ויסות כוח, תנועות שרירים
  2. קשיים בפרקסיס - תכנון התנועה (דיספרקסיה).
- ביצוע חלק ומותאם של תנועה, תלוי לא רק בחלק המוטורי אלא גם בחלק של תכנון התנועה. לדוגמא, בראדוגרפיה – איטיות והקטנה משמעותית של כתב היד.

המלצות להתערבות: אילנה מודלינגר, קשיי כתיבה, הוצאת ספריית הפועלים, 1983

## VISUAL SPATIAL – בסיס ויזו-מרחבי

מאופיינת בבעיות ארגון מרחבי על הדף עצמו. דוגמאות: אותיות עולות על אותיות, אין רווח, רמה נמוכה של ציור נלווית.

לסיכום: קשיים בכתיבה הינם על רצף של עוצמה, ונובעים מרמות שונות בהתנהגות האדם: החל מרמת קשיים מבניים מאוד ראשוניים (נוירולוגיים, חושיים, מוטוריים ותנועתיים), תקלות בתהליכים ויזו-מוטוריים, המבוססים על קואורדינציה ותכלול בין מקורות מידע וכלה בתהליכים לשוניים ומטה לשוניים, ועד קשיים בהוצאה לפועל של ידע עולם וידע אסטרטגי, כולל הפעלת פונקציות אקזקיוטיביות, כגון: בקרה, פיקוח, ויסות, מודעות לידע אסטרטגי וכד.

### הקשיים במימד סימני הכתב, באים לידי ביטוי בעוצמות שונות בתהליך הכתיבה:

- קריאות כתב - אחיזת עפרון, לחץ ומאמץ, עייפות גוברת המשפיעה על קריאות לקויה.
- כיוון בלתי הולם של האותיות, נחיתות והמראות עפרון בלתי נאותות.
- ארגון הכתב במרחב הדף משובש, נזילות ומריחות העיפרון
- שינויים בעובי האותיות, חזרות על עיצוב האותיות.
- מובנות המסר - איות בלתי תקין, השמטת מילות קישור, מבנה תחבירי לקוי.
- תגובות של "מחסומי כתיבה" והימנעות מכתובה המסלימות את כושר הכתיבה וההבעה בכתב

ארגון לא תקין של תבנית המילה: החלפת רצף האותיות, תפיסת מעוותת או חוסר זכירת המילה כתבנית (רצף אורתוגרפי קביל ומוסכם).

### **הסיבות לקשיים במימד יצירת הכתב:**

- לקויות בתהליכים חושיים (שמיעה, ראייה, מישוש, תנועה ומוטוריקה).
- לקויות נוירולוגיות הנובעות מארגון בלתי תקין וחוסר שליטה המיספריאלית, דומיננטיות צידית, קשיים בתפיסת מרחב, כיוון ושליטה בתנועה.
- שיתוק מוחין, לקויות בתכנון תנועה, טונוס שרירי בלתי מאוזן, חוסר יכולת הפרדת תנועה, שליטה בלתי תקינה בשרירי היד.
- קשיים בתהליכים תפיסתיים וקוגניטיביים: זיכרון חזותי ושמיעתי לקוי, קושי בתחושה טקטילית, תפיסה חזותית לקויה, קשיים בארגון תנועה במרחב, וכד'.
- קשיים בתיאום עין-יד, קשיים גרפו-מוטוריים, קושי באינטגרציה סנסו-מוטורית.
- **קשיים בתפיסה העצמית של התלמיד כשותף פעיל ויוזם בתקשורת בין-אישית.**
- **חוסר בהתנסות ובהזדמנויות למידה מספיקות ומותאמות לכישורי התלמיד.**

בכל הכרוך בהתערבות במימד עיצוב סימני הכתב, כלומר, במשתנים השונים הנובעים מתקלות ו/או לקויות התפתחותיות ראשוניות המשפיעות על מימד הגרפו-מוטורי של הכתיבה, יש לקבל הדרכה ממרפאה בעיסוק, המומחית לתחום התפתחותי זה. על המורה לבקש מן המרפאה בעיסוק הנחיות, בכל הכרוך בהתאמות להנגשת הכתיבה, כגון: עיבוי מכשירי כתיבה, שימוש במגוון אמצעי כתיבה, שימוש במשטח כתיבה קשיח/מוגדל, הדבקת הדף לשולחן, דפי כתיבה בעלי שוליים ושורות שחורות, כתיבה על לוח מחיק אישי וכדומה.

**המשתנים הבאים משפיעים על תהליך הכתיבה, ויש לקחת בחשבון בתכנון תהליכי הוראה-למידה המותאמים להתפתחותו התפקודית של התלמיד בתחום הפקת סימני הכתב:**

- יש לדאוג למנח כתיבה נוח לתלמיד
- תאורה מתאימה ולא מסנוורת
- ריהוט בגובה מותאם, כך שרגלי התלמיד יציבות על בסיס או רצפה כסא/עגלה למול שולחן. מפרקי הקרסוליים, הברכיים והירכיים בזווית של 90 מעלות. גו זקוף. ראש מוטה לכיוון השולחן במרחק-בסביבות 25 סמ' מן העבודה. מפרקי הידיים בזווית 90 מעלות על השולחן.
- השתתפות בו-זמנית של שתי הידיים במלאכת הכתיבה, כאשר יד אחת כותבת (דומיננטית) והיד השנייה מסייעת ותומכת בחומרי הכתיבה (החזקת הדף).
- חשוב לייצב את הדף למניעת תזוזות.

**תיאור קשיים מובחנים הנצפים בכתה - על המורה להזמין את המרפאה בעיסוק להערכה תפקודית והיועצות בנוגע לדרכי הוראה-למידה:**

1. לתלמידים הסובלים משיתוק מוחין, נכויות מוטוריות בגפים עליונות, טווחי תנועה מוגבלים, קיצורים ועיוותים במפרקי הידיים : מומלץ שולחן משופע (טווח שיפוע מומלץ בין 30-45 מעלות).

2. לתלמידים המתקשים בייצוב דף הכתיבה :

- ציפוי השולחן בשטיח לצורך מניעת החלקת הדף.
- הדבקת הדף באמצעות ניר דבק או בחומר בשם "סטיק טק".
- הצמדת סרטי גומי לרוחב השולחן לצורך ייצוב הדף. שימוש במשטחי כתיבה מגוונים : דפים קשיחים, קרטון, מחברת, תיק פורט פוליו.

3. לתלמידים המתקשים באחיזת מכשירי הכתיבה :

קיימים בשוק מגוון עשיר של מכשירי כתיבה בעובי שונה, עפרונות צבעים, טושים וגירים. כמו כן ניתן לעבות את מכשירי כתיבה באמצעות ליפוף רצועות מפלסטיק או מספוג. לתלמידים אשר מתקשים לאחוז מכשיר כתיבה, אפילו מעובים, מומלץ להדביק כדור קטן מגומי או חרוז גדול לקצה העיפרון, קיצור העיפרון/מכשיר הכתיבה, מאפשר תנועה נוחה יותר.

## שלבים בהתפתחות תהליכי איות מלים

ההנחה בספרות המחקרית היא, כי התפתחותו של כל אדם מאופיינת בשלבים שעברה הציביליזציה כולה. ולכן, שלבי התפתחות התלמיד בכתיבה, הינה מן הכתיבה הציורית ועד הכתיבה האלפביתית. הספרות המקצועית מדווחת על תהליך התפתחותי בין 3 שלבים ברכישת האיות (בשפות בעלות אורתוגרפיה אלפביתית :

1. כתיבה פרי-פונטית: כתיבה הכוללת כתיבה לוגוגראפית או סימבולית בצד ניסיונות פרי-פונטיים.
2. כתיבה פונטית: כתיבה מתוך פיצוח הקוד הגרפ-פונמי בקישור אות ו/או תנועה לצליל.
3. כתיבה "אלפביתית" או קונבנציונאלית: כתיבה המערבת גם היבטים מורפולוגיים באיות

### 1. שלב הכתיבה הפרי פונטית

- **כתיבה ציורית:** ילד משתמש בציור כאמצעי כתיבה ולמד להכיר את היחסים בין ציור וכתיבה בלי לבלבל ביניהם. רואה בציור ובכתיבה אמצעי תקשורת למטרת העברת מסרים. ילדים הכותבים באמצעות ציור יקראו את הציורים שלהם כאילו שיש בהם גם כתיבה. הילד למד לייצג את מאפייני הכתב בצורה שמאפשרת להבחין, מתי הוא מצייר ומתי הוא כותב. בד בבד עם פיתוח היכולת לצייר ציורים מובחנים של עצמים שונים.
- **כתיבה באמצעות שרבוט:** הילד אמנם משרבט אך מתכוון לכתוב. לעתים נראה כי הילד אכן כותב, משום שהוא משרבט בכיוון הכתיבה. הוא מניע את העפרון כשם שעושה זאת מבוגר והעיפרון משמיע קולות של כתיבה. הכתב מורכב מכתביה רציפה של קו או קווים גליים, מימין לשמאל ומלמעלה למטה.

- **דמוי כתב, דמוי מילה ודמוי טקסט:** כתיבה באמצעות רישום צורות, דמויות ואותיות. הסימנים נפרדים, שרירותיים המסודרים בדרך כלל בשורה והכתובים בדרך כלל בכיוון אחד. מספר הסימנים והמרחב מוגבלים. ילדים מבלבלים בין המושגים "מילה" ו"אות".
- **אותיות אקראי- כתיבה באמצעות הפקת יחידות שנלמדו (לוגוגראפית):** ילד משתמש בסידורי אותיות שנלמדו ממקורות שונים, כמו שמו הפרטי. לעתים, משנה את סדר האותיות וכותב את אותן האותיות בדרכים שונות, או שהוא כותב את האותיות בשרשרת ארוכה ובסדר אקראי. מקצת האותיות כתובות לפי הצורה מוסכמת ומקצתן משובשות.

## 2. **כתיבה פונטית - מאייתת - אלפביתית.**

- כאשר הילדים אינם יודעים מהו האיות הנכון, הם "ממציאים" את האיות משלהם:
- אות אחת יכולה לייצג הברה שלמה, ולעתים קרובות המלים עולות זו על לזו ללא מרווחים נאותים.
  - ככל שהילד מתבגר, כתיבתו מזכירה יותר ויותר כתיבה קונוונציונלית, ומספר האותיות שהומצאו או שחסרות הולם וקטן. הילדים בשלב הזה עסוקים ברכישת חוקי ההתאמה בין הגרפמות (צורת האות בשפה הכתובה) לבין הפונמות (יחידת ההגה הקטנה ביותר המבחינה בין הגיי הדיבור).

## 3. **כתב אורתוגראפי- כתיבה באמצעות איות מוסכם-מורפולוגי.**

- כתיבתו של ילד בשלב זה דומה לכתיבתו של מבוגר, הכתב בנוי מאותיות מוסכמות. כתיבה על פי החוקים הלשוניים המוסכמים של השפה: איות, מבנה משפט, סימני פיסוק, מבנה וכו'.

**עברית- שפה עתירת מידע מורפולוגי !**



העברית היא לשון עשירה במבנים מורפולוגיים מסורגים (שרש) וקוויים (מוספיות). היא עשירה במבנה המילים שלה הודות למוספיות (אותיות מש"ה וכל"ב המצטרפות למילה הכתובה). לומדים צעירים שומעים ומשתמשים במבנים השונים וכך נחשפים לרמזים 'שקטים' במילה, המלמדים על מאפייניה ומשמעותה: מגדר, מספר, קניין, גופים, זמן.

## וכשבמסגרותיהן

העברית, מחד, הינה שפה סינטטית-מורפולוגית עם אורתוגרפיה "עמוקה" שהיא פונולוגית, מאידך, יש במערכת האיות של העברית ייצוג עקבי של מורפולוגיה, טוענת פרופ' דורית רביד (2001). האיות, דורש מן הכותב שימוש בו זמני בארבעה סוגי מידע: פונולוגי, אורתוגראפי, מורפו-פונולוגי, ומורפולוגי. כדי לאיית נכון על הילד להיות מודע ברמה זו או אחרת של מפורשות – לסוגי המידע השונים שלעיל. מחד על הילד להפנים מודל המגדיר את הקטגוריות הפונולוגיות ואת תכונותיהן ולמפותן, מאידך על הילד לשים לב לחוסר ההתאמות בין הפונולוגיה לאורתוגרפיה במקרים מסוימים (ב, ו; כ, ק; ש, ש' ועוד).

1. מידע פונולוגי ומיפוי- אחד העקרונות באורתוגרפיות אלפביתיות הוא העיקרון הגרפו-פונמי, המקשר בין סימן כתוב לסימן דבור.
2. מידע אורתוגראפי-קונבנציונאלי ומיפוי.

א. תופעת העמימות: מקובל לחשוב על המידע האורתוגראפי במונחים של רצפי אותיות ותנועות, או צמדי אותיות ו/או תנועות (צט, לדוגמא). קיימת עמימות הקשורה לפונולוגיה ויש עמימות הקשורה לאורתוגרפיה. בעמימות אורתוגראפית, הכוונה לחוסר הדמיון בין אות סופית בכתב לאות הדפוס, בין אות הדפוס ובין אות הכתב.

ב. בעיה נוספת בעברית היא מילות הפונקציה: העובדה ש-7 או 8 צורנים, שהם מילות הפונקציה, נכתבים תדיר בצמוד למילה שלאחריהם. מדובר בצורנים המוכרים – "אותיות מש"ה וכל"ב". מדובר בעצם ב-4 מילות יחס (בכל"מ), ו' החיבור, ה"א היידוע (וה"א השאלה) ושי"ן השעבוד- כולם בעצם צורני צירוף. לאותיות אהו"י תפקיד נוסף: הן משמשות כ"אמות קריאה" או "אותיות נחות" (לפי אולסון). הן משמשות בתפקיד של מפיגות העמימות הנוצרת עם סילוק המידע הפונולוגי המיוצג במערכת הניקוד. הן עושות זאת תוך יצירת יחסים עמומים הן בין הפונמות לסימני הכתב מבחינת הקידוד הפונולוגי(לדוגמא: א' / ה' מייצגות כמעט אך ורק את צלילי e/a, אלא שבשם 'שלמה' / במילה 'לא' – אין זה כך), והן מתוך חוסר שיטתיות מבחינת המידע האורתוגרפי (היכן מותר להן להופיע, א' נחה מופיע במילה 'ראשית' / 'מצאתי' בהיותה אות שורש).

3. מידע מורפו-פונולוגי ומיפוי- הצלחה באיות, בהתייחס להיבטים של התפתחות הידע המורפו-פונולוגי בכתובת תלמידים בביה"ס היסודיים, נמצא כי, הצלחה באיות אינה רק פונקציה של עלייה בגיל (כפי שחשבו עד כה) – אלא היא גם פונקציה של מידת התגבשות היכולות הלשוניות והקוגניטיביות האחרות. קשורה ביכולת המיפוי של רמזים מורפו-פונולוגיים בהבעה בכתב ובעל-פה- התפתחות הקשורה ותלויה בהתגבשותן של יכולות לשוניות וקוגניטיביות אחרות (זיכרון, כושר הכללה וניתוח מבנים לשוניים בכתב ובע"פ).

4. מידע מורפולוגי ומיפוי- ההיבט הסמנטי-פונקציונלי של המורפולוגיה בהשוואה להיבט הצורני. המילון העברי המבוסס ברובו על היסוד השורשי- השורש המשותף ומשפחות המילים. שורש משותף ברמה הפונולוגית צורנית עם דגש על ליבת-משמעות משותפת.

יסודות מורפולוגיים נוספים הם: צורני התוספת, הכוונה לתחיליות וסופיות של משקלים ובניינים (ת' של התפעל; ת' ראשונה ואחרונה של "תקטולת"), תוספות לינאריות של נטייה ושל גזירה (-תי בעבר, - ות למילים ברמת הפשטה) ואותיות מש"ה וכל"ב.

דורית רביד מתארת 2 מחקרים (2001) שבדקו את תפקיד הידע המורפולוגי במעבר משלב 2 לשלב 3: במחקר אחד- נותחו שגיאות הכתיב של תלמידים בכתיבת חיבור ובמחקר שני -נבחנו שגיאות הכתיב בהכתבות:

- בעברית לומדים צעירים חשופים כבר בשלבים מוקדמים למבנים הפנימיים של המילה.
- מאחר שהקשרים בין הצלילים לגרפמה אינם חד ערכיים מופיעות בתחילת הרכישה שגיאות רבות.
- התפתחות תהליך האיות האורתוגרפי מונחה ע"י תפיסת המורפולוגיה העברית וייצוגיה השונים במילים ובמורפמות.

### מורפולוגיה דבורה וכתובה בעברית

העברית כוללת טווח רחב של קטגוריות דקדוקיות ולקסיקליות במורפולוגיה שלה. ניתן לזהות 2 סוגים של קשרים חד-רב ערכיים כאלה:-

- א. פונמה אחת המיוצגת ב- 2 גרפמות שונות (צליל T מיוצג כ- ת' /ט') ולהיפך.
- ב. גרפמה אחת המייצגת 2 צלילים (האות ב' מיוצגת בצלילים  $B / V$

בעברית יש 2 ורסיות של אותה אורתוגרפיה:

1. אורתוגרפיה קולית, המיוצגת ע"י עיצורים ותנועות (שימרון, 1993).
2. אורתוגרפיה לא-קולית, המיוצגת על ידי עיצורים בלבד, שחלקם (אותיות אהוי') משמשים כעיצורים וגם כתנועות- צורה זו היא ברירת המחדל בכתיבה, והיא הצורה השכיחה בקריאה ובכתיבה.

מילות התוכן (פעלים, רב השמות ושמות התואר) מכילות רצף מינימאלי דו-מורפמי, בעל שני סוגים של מבנים מורפולוגיים:

- שורש פנימי + דגם של מוספיות- המורכבים במבנה לא-לינארי, לדוגמא:- סָגַר, הסגיר, סָגַר, סְגָר, סגירות, נסגר, סגירה.
- מבנה עם זרימה לינארית ומתמשכת ממילה אליה נוספת מוספית (כאותיות תחיליות/סופיות). לדוגמא: עיתוני, עיתונות.

כתוצאה ממגוון מבנים מורפולוגיים אלה, גרעין השפה העברית - השמות, הפעלים ושמות התואר- במקרים רבים הוא רב מורפמי. אפילו שמות פשוטים כמו גרב או שעון מייצגים מבנים אחרים: 'גֶרֶב' המבנה הוא: - עתעתע (כשהעיצורים הם אותיות השורש במקרה זה) 'שעון' המבנה זורם מהבסיס 'שעה' עם תוספת המוספית 'ון'.

מילות הדקדוק, שלא כמו מילות התוכן, לרב חד- הברתיות ובעלות מבנה פשוט.

<p style="text-align: center;"><b>מילות תוכן</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• שמות</li> <li>• פעלים ספציפיים</li> <li>• שמות תואר</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>מילות דקדוק</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• מילות קישור: עם, מן</li> <li>• מילות חיבור: ו, או, ש, כי</li> <li>• שמות גוף: אני, אתה</li> <li>• תארי כמות: כל, קצת, רב</li> <li>• יידוע: ה, זה</li> </ul>
--	--

הנטרול של הבדלים פונולוגיים בשפה הדבורה נעלמים בשפה הכתובה, אשר משמרת את הייצוג של הבדלים פונולוגיים בד בבד עם ערכים מורפולוגיים. ניתן לשער, מציינת רביד במודל שלה, כי מערכות ייצוג שונות אלה עשויות להוביל לדפוסים התפתחותיים שונים.

אישור לכך נמצא בממצאי שני המחקרים ( בכתיבת חיבורים ובהכתבות): בן דרוור, בנטין ופרוסט (1995) בצעו מחקר בקרב ילדי כיתות ה' בעלי ל"ל והצליבו זאת עם ממצאי קבוצת ביקורת תואמת גיל וקבוצת בקורת תואמת אוצר מילים (כתה ג'). הם מצאו כי הילדים עם לקויות הלמידה עשו את מירב שגיאות הכתיב והיו האיטיים ביותר בתגובתם.

בנוסף הם מצאו כי ההבדל המשמעותי ביותר היה במבחן המורפולוגי, בגזירה מורפולוגית. נמצא כי ילדים יודעים לאיית כהלכה אותיות מוספיות כבר בכיתות היסוד של ביה"ס בעוד שאיות נכון של אותיות שורש מתעכב עד כיתה ד', כששגיאות הכתיב באותיות השורש עדיין קיימות בכיתות ה-ו'. לטענת רביד מחקר זה עשוי לסייע לאבחון קשיים, שכן העובדה שבהתפתחות הנורמאלית נצפה כי תהיינה שגיאות כתיב מועטות באותיות מוספיות.

### לסיכום:

1. למידת האיות בעברית כרוכה בבניית ייצוגים בשתי מערכות שונות:
  - מילות תוכן מול מילות מבנה/דקדוק.
  - אותיות שורש מול אותיות פונקציה
2. איות מילות מבנה יופיע מוקדם יותר מאיות מילות תוכן ואיות אותיות פונקציה יופיע מוקדם יותר מאיות אותיות שורש.

הסיבות לכך הן :

- מילות תוכן בשכיחות נמוכה יותר.
- מילות מבנה שכיחות וחוזרות על עצמן בכל טקסט.
- מילות התוכן ארוכות יותר. סביר שיכילו מבנה עם שורש, אשר איתו לא צפוי.
- מילות המבנה קצרות בדרך-כלל ואינן, יחסית, צפוי, המוספיות צפויות ושכיחות. לדוגמה : כמוך.

## המלצות לתהליכי הוראה - למידה

1. על המורה להתייחס לסוג שגיאות האיות – הן ברמה הלשונית והן ברמה התפיסתית הרלוונטית.
2. על המורה להרבות בהכתבת מלים באופן מדורג- ממילים פונקציונאליות ביותר לכותב, מוכרות וקרובות -למלים בלתי מוכרות, ממילים קצרות (חד הברתיות) למלים ארוכות.
3. העלאת מודעות התלמיד לתופעות בשפה העברית- הומפוניות והומגראפיות.
4. הוראה ישירה של יסודות המורפולוגיה העברית : מוספיות ושורשים.
5. תרגול בתהליכי בקרה ותיקון באמצעות ידע מורפולוגי : מוספיות ושורשים.
6. תרגול כתיבת מלים בטקסטים, מעולמות שיח שונים, לצורך ביסוס הידע האורתוגראפי-מורפולוגי, סמנטי-לקסיקאלי.

המלצות נוספות בספר "נתיב הכתיב" / צ. מאק, 1993.

צרמק וצנג (2000) סוקרות את המחקרים של השנים האחרונות בתחום מיומנויות הכתיבה וההתערבות. מסקנותיהן : קריאה מרובה משפיעה על תהליכי איות, ושיפור ידע מורפולוגי משפיע על תהליכי קריאה (גיבוש אקט הפענוח והתייעלות הקריאה בערוץ הלקסיקאלי הישיר).

הן מסווגות את דרכי ההתערבות ב- 3 קטגוריות :

1. דמיסטיפיקציה: שותפות מלאה בין התלמיד למורה, המורה מנהיר לתלמיד את הסיבות לשגיאות האיות ומגייס את נכונותו להפעיל מאמץ המכוון לתיקון.
2. תיווך לשימוש באסטרטגיות פיצוי עוקפות קשיים, תוך התמקדות בתוכן בנפרד מכתובה או להיפך, פיצול מטרות ההוראה. כתיבה לשם הנאה והבעת רגשות, מחשבות ודעות, וכתיבה לצורך העמקת הידע המורפולוגי.
3. הוראה ישירה להקניית חוקי איות, תוך התאמת הסביבה, הכלים/ שימוש חליפי ב"מאייית" ממוחשב וכד'.

**עקרונות לפיתוח פוטנציאל כתיבה - פירוט הזדמנויות עבודה:**

1. ביצוע כתיבה, עבור תלמידים בעלי לקויות מורכבות משמעו, שימוש נכון בטכנולוגיה מסייעת או טכניקות יצירתיות אחרות כגון כתיבה בעזרת מחשב, כרטיסיות מילים שלמות, חותמות וכו'. מחקרים מוכיחים כי בוגרים עם פיגור המתקשרים בעזרת מילים כתובות נתפסים באופן חיובי יותר ע"י סביבתם מאשר אם יתקשרו בבגרותם בעזרת תמונות. משום כך מחויבים צוותי החינוך המיוחד לספק לתלמידים מערכת של אמצעים חלופיים בטכנולוגיה מותאמת, אשר יגישו להם אפשרויות חליפיות ליצירת תקשורת כתובה ולאפשר שילוב מלא בחוויות למידה משמעותיות בסביבה החינוכית. במקביל, עבודה רבה על טקסטים מגוונים יכולים לתת "דוגמא" טובה לתקינות תחבירית ולהעשיר מאוד את עולמם החוויתי והלשוני של הילדים.
2. הקניית כתיבה תיעשה בהקשרים משמעותיים, אקולוגיים ורלוונטיים לתלמיד. בהתאמה לנטיותיו, העדפותיו, גילו הכרונולוגי ותפקודיו החזקים והחלשים ומתוך התייחסות המכבדת את ההקשר התרבותי-לאומי-חברתי. \
3. כתיבה מתפתחת תוך כדי KNOWLEDGE IN ACTION, ולכן, בכל יחידת הוראה (שיעור) יזמנו כל המורים לכל התלמידים משימות כתיבה ובאמצעים המיטביים ההולמים את תפקודו של כל תלמיד. התלמידים יחוו במשימות כתיבה שונות, מתוך התנסויות מגוונות ורלוונטיות בסוגות שונות בהקשר לעולמות שיח רלוונטיים: סיפור, שיר, הזמנה, ברכות, רשימות, הוראות, כתיבה אישית-רגשית-חברתית של חוויות, הבעת דעות, מאוויים וכד'.
4. הערכה תפקודית מבוססת סטנדרטים – תיערך באופן ישיר לשלושת מימדי הכתיבה: כתב, כתב והבעה בכתב. הערכה זו תתמקד בביצוע הספונטאני/נוכחי של התלמיד, תוך התייחסות לציוני הדרך המפורטים במסמך. ההערכה תפקודית רב מימדית תיערך באמצעות צוות חינוכי רב מקצועי הכולל, קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק. הגדרת "מהי כתיבה" והתאמת אמצעי הכתיבה עבור תלמיד- תיערך בעקבות תהליך ההערכה תפקודית בשילוב מרפאה בעיסוק וקלינאית תקשורת. אנשי הצוות הבין מקצועי יסכימו על משמעות "כתיבה" ( תוך התייחסות לשלושת מימדי הכתיבה: כתב, כתיב והבעה בכתב) עבור כל תלמיד ויתאימו את אמצעי הכתיבה המיטביים עבורו.
5. הנגשת אמצעים מקדמי פוטנציאל כתיבה: יש להנגיש לכל תלמיד אמצעים מיטביים, ההולמים את רמת תפקודו ואת המשימות הרלוונטיות עבורו, כגון: לוח שטיח, סרגל אותיות, אלפון אישי, יומן אישי, פנקס מילים, מחברת קשר, ספר תקשורת P.C.S, קופסת מאגר מילים לשימוש בלוח שטיח.
6. יש להתאים לכל תלמיד אמצעי טכנולוגיה מסייעת, כגון: מחשב, יומן קולי או דיגיטאלי. יש לזמן לכל תלמיד התנסויות כתיבה באמצעות "מעבד תמלילים" כולל: שליטה בוורד, אקסל, פאור-פוינט, דואר אלקטרוני ואי מייל, מיומנויות שיטוט באינטרנט.
7. מומלץ לצוות החינוכי, הפועל במסגרת בה לומדים תלמידים המתקשים בכתיבה ו/או בדיבור, להשתלם באמצעות קלינאית התקשורת, בכל הכרוך בנושא שימוש במערכת תקשורת וקשר

חלופית ותומכת (תת"ח), כולל: הבנת משמעות מערכת זו, סוגי אמצעים בהלימה לסוגי קשיים. כמו-כן, מומלץ לצוות החינוכי, להשתלם בתוכנה "כתיבה בסמלים", אשר פותחה ע"י צוות מט"ח, בראשותה של הגב' אורית אלמוג, המאפשרת למשתמשים בה לכתוב יחידות לשוניות מעבר למלה, משפט וקטע.

8. מומלץ לנצל את המידע הרב אשר מתקבל מתצפיות של אנשי הצוות ומן המשפחה ו/או התלמיד על אופן תפקודו של התלמיד בכלל תחומי התפקוד היום-יומי ולנצל מידע זה לצורך בניית ההתאמות עבורו.

9. קלינאית התקשורת והמרפאה בעיסוק הינן מומחיות בתחומים המשיקים להוראת תהליכי כתיבה, והן יעצימו את ידע המורים בנוגע לפיתוח פוטנציאל הכתיבה בכל תלמיד ויפעילו תהליכי מעקב ובקרת איכות, על אפקטיביות האמצעים לקידומו של כל תלמיד בכתיבה.

10. עקרונות השימוש ב"לוח-כיתה": על המורה לכתוב בכתב קריא ומותאם בגודלו לרמת תפקודי הקריאה של תלמידיה (כתב מרובע-בסיס לקריאה, כתב מעוגל-בסיס לכתיבה). על המורה להקפיד על כללי ארגון נאותים של הלוח: מיקוד נושא הכתיבה באופן מובלט, מירווח נאות, הפגת עומס וצפיפות מידע על פני הלוח. הבלטת נתונים (גודל וצבע) וכו'.

11. מומלץ לבנות בכיתה "לוח אוצר מלים ומושגים כיתתי" לצד לוח הכתה, עליו יופיעו המלים/המושגים המרכזיים, הנלמדות בתכניות ההוראה הנלמדות בכיתה. במקרים בהם לומדים תלמידים הזקוקים לייצוגים נוספים, יוצמדו למילים הכתובות גם סמלים מוסכמים, כגון: P.C.S, תמונות ותצלומים (תומכי זיכרון חזותיים – מנימוניקס)

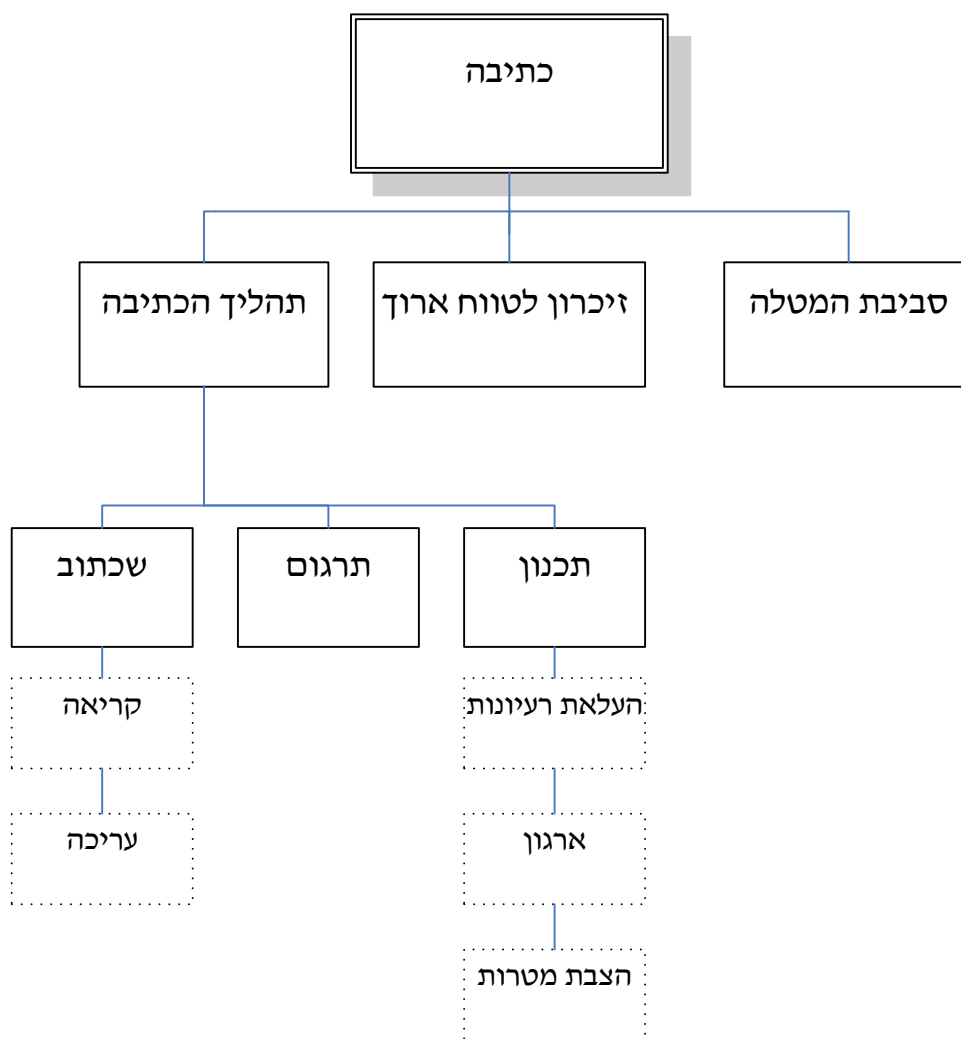
12. עקרונות "הוראה פיגומית" לטיפול פוטנציאל הבעה בכתב, ראי בקבוצת דיון "חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים", POWER – גרהם, 2000, כרטיסיות ניווט.

### **ספרות מומלצת:**

- נתיב הכתיב, צ. מאק, 1993.
- קשיי כתיבה, אילנה מודלינגר, ספריית הפועלים, 1983
- אני לא קלוץ, ד"ר אורלי יזדי, מכללת וינגייט
- למצוא את הדרך, קשיים בקריאה, בכתב ובכתיב, דרכי הערכה וטיפול, הוצאת האוניברסיטה
- הפתוחה, 2002
- המקראה, עקרונות בהוראת הקריאה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1994.

**על תהליך הבעה בכתב, אפרת דרעי, מדריכה במחוז דרום**

הכתיבה היא מיומנות המתפתחת באופן דינאמי ונבנית לאורך זמן ולכן היא נתפסת כתהליך למידה לכל דבר. תהליך הכתיבה הנו תהליך אפיסטמולוגי, בו הכותב מגדיר לעצמו את הרעיונות תוך כדי התהליך, מגבש עמדה ובוחר בצורה ביקורתית את רמת הבנתו בנושא עליו הוא כותב (נולד, 1981, אצל: גבעון). הכותב עצמו שולט בתהליך, הוא מעלה ובודק השערות, בוחר בין אלטרנטיבות, מציב לעצמו מטרות ומעריך את יישומן בצורה מושכלת. מתוך המודלים השונים לתיאור הכתיבה נבחר המודל שהוצע על ידי הייס ופלואור (1980). המודל מתייחס לשלוש מרכיבים :



1. **סביבת המטלה** - מתייחסת לכל דבר הנמצא מחוץ לכותב עצמו ואשר יש לו השפעה על ביצוע המטלה, למשל: מידע על נושא הכתיבה, אוכלוסיית הקוראים והמוטיבציה של הכותב. ברגע בו החלה הכתיבה בפועל, מצטרף גם הטקסט שניכתב אל סביבת המטלה, ואליו מתייחס הכותב שוב ושוב במהלך הכתיבה, וזאת מכיוון שטקסט זה פותח וסוגר אופציות באשר למה שיכול להיכתב בהתאמה אליו. סביבת המטלה היא אם כן משאב חיצוני ממנו שואב הכותב חלק מן המידע הדרוש לו לביצוע הכתיבה. את המידע המתייחס למקור זה שומר הכותב בזיכרון לטווח קצר, אשר עימו הוא נמצא באינטראקציה חוזרת ונשנית בתהליך ההבעה בכתב.

2. **הזיכרון לטווח ארוך של הכותב** - לכותב ידע כללי תכני על הנושא, על סוגי קוראים, ועל מבנים רטוריים שונים (השוואה, רשימה, סיפור, סיבה ותוצאה וכדומה). זוהי מעין תכנית כתיבה הכוללת מגוון של אלטרנטיבות להבעה. ידע זה שמור בזיכרון לטווח ארוך של הכותב ואליו הוא מתייחס בתהליך ההבעה בכתב. סביבת המטלה והזיכרון לטווח ארוך הם הקונטקסט בו פועל הכותב.

3. **תהליך הכתיבה** - שלושה תהליכים בסיסיים מרכיבים את תהליך הכתיבה :  
**א. תכנון** - שלב בו נקבעת דרך הפעולה להשגת המטרה (הייס ורוט, 1979). בשלב זה מתקיימת אינטראקציה עם סביבת המטלה ועם הזיכרון לטווח ארוך – באינטראקציה זו מנוצל הידע הקיים לצורך הגדרת מטרות ויצירת תוכנית כתיבה. תכנית הכתיבה יכולה להישאר קבועה או לקבל את עיצובה במשך תהליך התכנון.

#### **תהליך התכנון מורכב משלושה תת-תהליכים :**

- **העלאת רעיונות** - שליפת מידע רלוונטי למטלת הכתיבה מתוך הידע הקיים בזיכרון לטווח ארוך או מתוך סביבת המטלה. כל פריט רלוונטי שנשלף מהזיכרון מעורר שליפת פריטים נוספים, כך שהעלאת הרעיונות נעשית בדרך אסוציאטיבית.

- **ארגון** - בניית מבנה משמעותי המורכב מצירוף הרעיונות שהועלו ואלו שממשיכים לעלות בדעתו של הכותב. תפקידו המרכזי של הארגון הוא לבחור את הרעיונות המתאימים ביותר ולארגן אותם לתבנית כתיבה. ניתן לארגן את הרעיונות בכל מבנה : לינארי, אינדוקטיבי, דדוקטיבי, או כל מבנה מורכב. או בשילוב שני הגורמים המארגנים.

- **הצבת מטרות** - שלב שבו מבהירים את הגדרת הבעיה הרטורית, כלומר הכותב מגדיר את מטרת הטקסט והדרך להשגת המטרה. במהלך תהליך הכתיבה, הכותב צריך לבקר ולבדוק את התקדמותו בהתאם ליעדים ולמטרות שהציב לעצמו. בסיומה של הכתיבה, המטרות משמשות את הכותב לצורך שיפוט הטקסט שניכתב.

ב. **תרגום** - תהליך שבו מתורגמים הרעיונות לשפה כתובה (וקרלנד, 1984, מתוך : גבעון). מטרת התהליך לשלוף ידע מהזיכרון לטווח ארוך וממקורות המידע על פי תוכנית הכתיבה ולהעבירו לשפה כתובה.

ג. **שיכתוב** - תהליך של חזרה אחורנית אל הטקסט הקיים או אל תהליכים קודמים בתכנון. מטרתו של השכתוב היא לאתר פערים בין מה שניכתב לבין התוכניות והמטרות למלא פערים אלה ולתקנם. לפיכך ישנם בתהליך השכתוב שני תת-תהליכים - קריאה ועריכה (תיקון).



## קשיים בהפקת מסר לשוני לכיז ותקשורת

מושפעים מקבוצת משתנים רחבה ביותר :

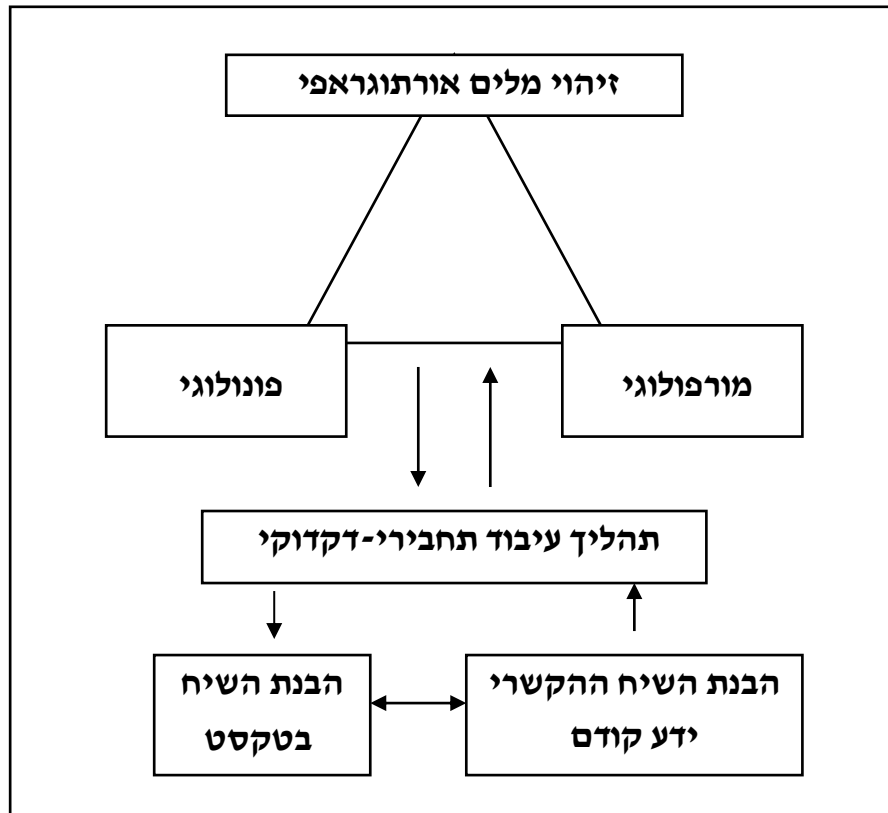
- **משתני BOTTOM-UP** - חוסר יעילות מילולית (פרפטי 1996, 2005): קשיים בתהליכי זיכרון מילולי-טמפוראלי ו/או בתהליכי שיום ושליפת ערכים לשוניים מן הלקסיקון המנטאלי. קידוד פונולוגי - המתבטא בהמרת פונמות בשפה (הגיי הדיבור) לסימנים הגראפיים (גראפמות) המייצגים אותן. מודעות פונולוגית בלתי מגובשת ועמה מודעות מורפולוגית בלתי מגובשת. לקויות בתחום השפתי-תקשורתי: אוצר מילים מצומצם, מבנים תחביריים ודקדוקיים של משפט וקושי בפרגמאטיקה.
- **משתני TOP DOWN** - חסכי קריאה וכתובה מובילים לחסכים בידע מושגי, תכני ולשוני. סכימות ידע עולם מצומצמות יחסית לבני הגיל. מיומנויות חשיבה, כגון: הסקת מסקנות ובקרה ידע אסטרטגי, כגון: פונקציות ניהול, ארגון ואישכול

WRITING AND READING: CONNECTIONS BETWEEN LANGUAGE BY HAND AND LANGUAGE BY EYE.

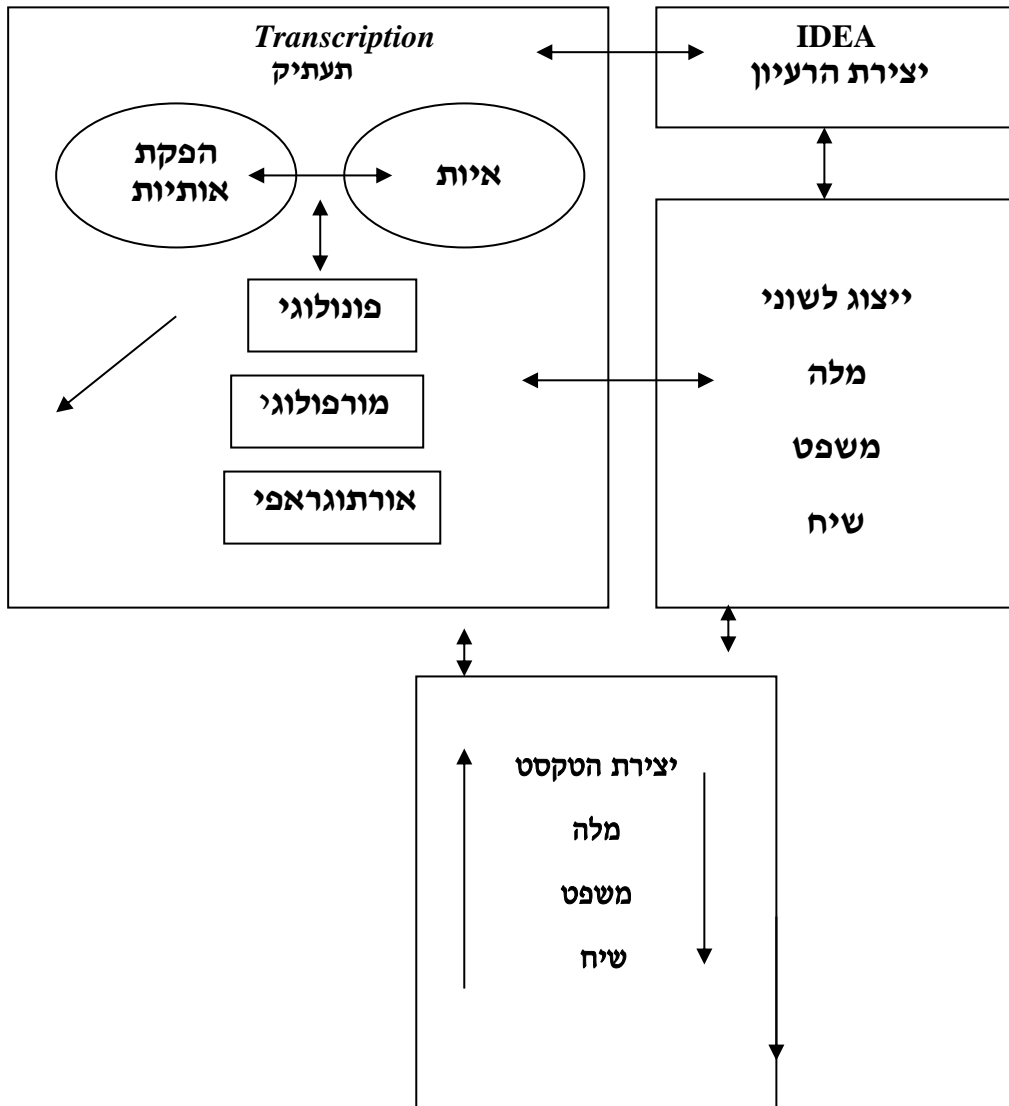
Virginia W. Berninger, R. D. Abbott, S. Graham and T. Richards.  
Journal of Learning Disabilities. Vol 35, January, 2002, pp 39-56

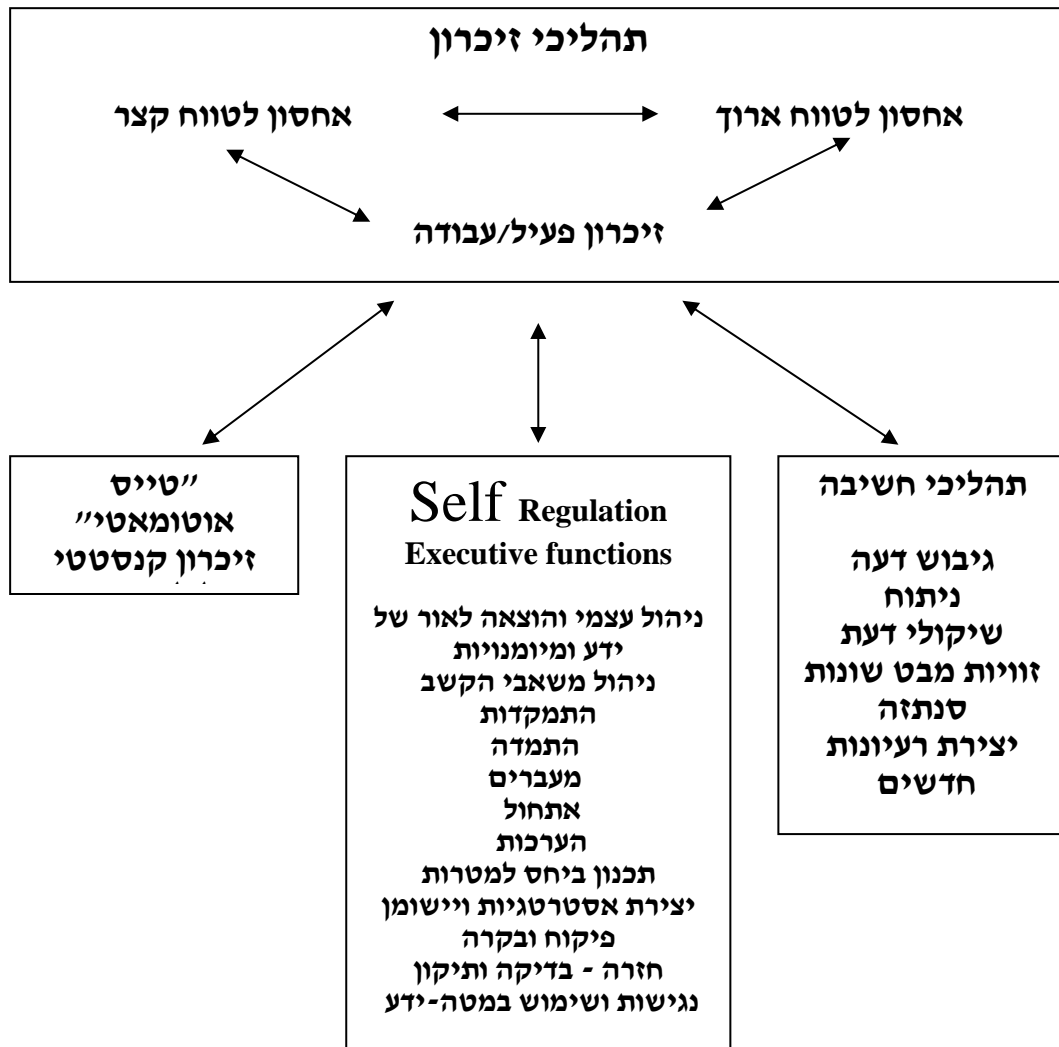
### כתיבה וקריאה: קשרים בין שפה באמצעות יד לבין שפה באמצעות עין

תרשים 1. המבנה התפקודי של מערכת הקריאה



תרשים 2. המבנה התפקודי של מערכת הכתיבה





**עקרונות להתערבות המטפחת תהליכי הבעה בכתיב:**

**EXECUTIVE FUNCTIONS** קשיים בניהול יעיל של ידע קודם באמצעות פונקציות ניהוליות

מחייבים הוראה המתייחסת לשני מימדים בכתיבה:

- תכנון תכני המסר הכתוב – מה אני רוצה לכתוב?
- תכנון פורמט הכתיבה – איך אני רוצה לכתוב?

מחסומי כתיבה רגשיים והימנעות מכתיבה מעצימים את "אפקט מתניו"- העני מתרושש והעשיר מתעשר.

תהליכי הוראה שיטתיים, תוך הקצאת זמן אקטיבי להתנסות ממשית בכתיבה. מלווה במשוב בזמן הכתיבה, המעניק רפלקסיה על התקדמות ורכישת ידע, תוך כדי ביצוע והוצאה לפועל של ידע: תכני, מושגי, לשוני, אסטרטגי, רטורי.

פירוט מחווני כתיבה לקידום תהליכי הבעה בכתב, הן במימד ה"מה" והן במימד ה"איך"? , על פי המודל של ברנינגר וגרהם – באתר האגף לחינוך מיוחד, קבוצת דיון "חונך לשוני מבוסס סטנדרטים, פיתוח תהליכי הבעה בכתב

רכישת ידיעת הכתיבה היא תהליך שראשיתו איננו בבית הספר. ילדים מתחילים לנסות לכתוב, לפני שהם מכירים את המערכת הפורמאלית של סימני הכתב. כדי שילד יוכל להעביר את רעיונותיו אל הכתב באופן קומוניקטיבי, עליו להכיר בהדרגה את המרכיבים המכניים של הכתיבה. עם זאת יש לזכור שהעיסוק במרכיבים אלה אינו מטרה לעצמה, והוא מיועד רק לתת כלים לשכלול התקשורת הכתובה" (מתוך אורינות לכיתה א' אגף לת"ל).

### **עקרונות ההוראה - הפקת סוגי טקסטים שונים:**

- הכתיבה יוצאת מתוך נושאי הלימוד. לא כתיבה כשיעור אלא כאמצעי הבעה.
- יש לתרגל סוגי כתיבה שונים בתהליכי למידה משמעותיים, במקצועות ונושאים שונים.
- יש לתכנן באופן מובחן, בשיתוף עם קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק, הזדמנויות
- למידה להקניית מרכיבי הכתיבה השונים: כתב, כתיב והבעה בכתב.
- יש להקפיד על תרגול מרובה, המאמן את התלמיד ליישם ולהוציא לפועל, את הידע והמיומנויות שהוקנו לו באופן נפרד.

### **כתיבה עצמאית - אישית**

הילד מתרגל את העיקרון של העברת הרעיונות "מן הראש אל הנייר", ומשתף את הזולת בחוויות, בהמצאות וברעיונות מעניינים, ברגשות ובמשאלות.  
חשוב להתייחס למשמעות הכתוב ולא לצורת הכתיבה או לשגיאות הכתיב.  
כדאי ליצור מצבים שבהם הכתיבה תהיה מתוך צורך אוטנטי של התלמיד.  
*חשיפה לכתיבה תוך כדי המללה, (הילדים אומרים והמורה כותבת במקרה שהילד לא מסוגל לכתוב לבד, כמובן).*

### **הצעות ורעיונות לשלוב כתיבה אישית במקצועות השונים**

- דיווח על אירוע /חוויה חברתית-תרבותיות, אישית או קבוצתית: טיול, הצגה שמות הילדים בכתה.
- "ספרונים" אישיים: בתכנים משמעותיים, כוללים ציורים והסברים של התלמיד ברכות ואיחולים.
- הכנת כרטיסי ברכה, הזמנות ליום הולדת
- כתיבה אישית כוללת גם יומן, מכתב אישי, פתק אישי מחברת קשר עם המורה/ חבריו לכתה/הוריו.
- כתיבת ספרונים בעקבות עבודה על סיפור, בהתאם לסוגה שנלמדה.
- כישורי חיים: כתיבת כרטיסי ניווט, מתכון אישי, ברכות, איחולים, מכתבי פרדה ועוד.
- דו שיח במחשב באותו חדר/ באי מייל/ באינטרנט

### **כתיבה עיונית- לימודית**

מסייעת לתלמיד בארגון הידע והבנתו, זכירת פרטים חשובים, תקשורת מילולית כתובה. הכתיבה הלימודית כוללת דיווח, סיכום, תיאור, שאלות ותשובות וכו' ידיעת כתיב ותחביר.

### **דוגמאות**

- תשובות על שאלות, איתור פרטים.
- תאור והסבר על תופעה והתנהגויות בעקבות קריאה, הבעת עמדה מנומקת על טקסט, נושא...
- כתיבה ממוקדת בנושא או ברעיון.
- שמירה על רצף בין משפטים ובין פסקאות.

### **הצעות ורעיונות לשילוב כתיבה עיונית- לימודית במקצועות השונים**

- לילדים לא מילוליים: מתן תשובות לשאלות בעזרת PCS בנושאים הנלמדים. בחירת התשובה הנכונה.
- טבלאות למיונים על פי קטגוריות בעזרת מחסן מילים.
- איתור פרטים מטקסט.
- סיעור מוחין- שמש אסוציאציות לנושא וארגון החומר בטבלה.
- כתיבת כותרת לטקסט מידעי.
- כתיבת דוח תצפית בעקבות ניסוי תוך שימוש בכרטיסי ניווט: קודם... אחר כך... ואז... בסוף...
- סיכום ושיחזור בסוף נושא.
- ארגון טקסט באמצעות תרשים זרימה.

### **כתיבה מעשית - פונקציונאלית**

מיועדת לשימושים יום-יומיים, כוללת פתקים, הוראות, הזמנות, ברכות, הודעות וכו'.

### **דוגמאות**

- לוח שמות, לוח תורנויות,
- שילוט בכתה, לוח מודעות בכתה.
- רשימות- מה להביא לטיול?
- הזמנה ליום הולדת

### הצעות ורעיונות לשילוב כתיבה – מעשית במקצועות השונים

- שיעור תורה - רשימה מה אברהם ייקח לדרך? מה ייקחו איתם בני ישראל?
- אקטואליה - שמות של שחקנים, טבחים צעירים- הכנת מתכונים, הכנת רשימת קניות בשיעור חשבון.
- ברכות, איחולים, השתתפות בצער בהתאם ללוח השנה ולאירועים מתאימים.
- הזמנה לאירוע - בהתאם לאירועים רלוונטיים: יום הולדת, מסיבת סיום..
- שאלון וראיון לפני יציאה לעבודה, בעקבות כתיבת עבודת חקר,
- כתיבת תפריט במסעדת ביי"ס.
- כתיבת הוראות למשחק
- תשובות לחידות על פתקים
- אבדות ומציאות- פתק
- רשימה- בעלי תפקידים בהכנת סרט.

### כתיבה משחזרת

עשויה להקל על ילדים המתקשים בכתיבה עצמית ומקורית. יתרונה של כתיבה משחזרת היא בכך שהיא איננה מחייבת את התלמיד להמציא או להפיק רעיונות לכתיבה והיא מפנה את עיקר מאמציו של הילד לעיצוב המסר ולמידת היותו מובן על ידי הקורא.

### דוגמאות

- ברמת מילה, של מלים שנלמדו בנושא, בקריאה.
- כתיבה של מילים שכיחות. שימוש באוצר מילים שהולם את הנושא
- דיווח, סיכום, תמצית, תקציר

### הצעות ורעיונות לשילוב כתיבה משחזרת במקצועות השונים

- מילות מפתח בתחתית דף העבודה לשחזור טקסט
- השלמת משפטים, סידור משפטים ברצף
- התחלת שיחזור של אירוע והילד ממשיך ...
- סיכום שיעור על ידי הילד: מה למדתי? מה אהבתי? מ אני רוצה לדעת?
- כרטיסי ניווט: שמות, פעולות, קטגוריות, רגשות...
- רצף כרונולוגי: בהתחלה \_\_\_\_\_
- באמצע \_\_\_\_\_ בסוף \_\_\_\_\_
- הבעת עמדה ודעה אישית: אני חושב ש.. הרגשתי ש.. אהבתי כי... נהנתי מ... למדתי ש...

## **הערות עקרוניות בנוגע לתהליכי הערכה:**

1. יש לבחור כלים מותאמים לרמות התפקוד של התלמידים, תוך התייחסות למרכיבים: מוטוריים-תנועתיים, הבנת הוראות, דרישות קוגניטיביות וכד'.
2. יש לבחור באופן מושכל מתוך כלים המצויים בשוק (ערכות מדף) המעריכים את ביצועי התלמידים על רצף ציוני הדרך.
3. יש לבחון את נהלי העברת הכלים בהתייחס לאפיוני התפקוד של התלמיד, ולתכנן במידת הצורך, תוספות נדרשות, כגון: תיווך להבנת ההוראות, מתן דוגמאות להבהרת המשימה, שימוש בהדגמה ובאמצעי המחשה.
4. יש לתעד במדויק את אופן התנהלות התלמיד במשימת הערכה בזיקה לכלי, וכן את ממצאי הערכה.
5. יש לבצע הערכה חוזרת בזיקה לאותו ציון הדרך, ולהעריך את אפקטיביות מאמצי ההוראה והשפעתם על התקדמותו של התלמיד.

## **הישג 2. כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים**

כל מורה ידאג לכך, שתלמידיו מגיל 3 ועד גיל 21, יתנסו בתהליכי יצירת תקשורת כתובה משמעותית מבחינה חברתית-תרבותית, ביום יום. כמו-כן, יספק המורה לתלמידיו, הזדמנויות למידה להתנסויות משמעותיות בכתיבה/ תקשורת בסמלים, של טקסטים מעולמות שיה, סוגות ותת סוגות מגוונים. יאפשר לתלמידיו לתקשר בכתה, באמצעים מותאמים המונגשים על פי עקרונות אוניברסאליים, בהלימה לגילם, לצרכיהם ולרמת תפקודם

### **פירוט תחומי המשנה וציוני הדרך**

## **הישג 2. כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים**

**תחומי המשנה:**

- 2.1 שימוש במערכות סמלים מוסכמים (בינלאומיים ואישיים) להפקת תקשורת כתובה.**
- 2.2 כתיבת אותיות - עיצוב מערכת סימני הכתב האלפביתי (מרובע ומעוגל) .**
- 2.3 כתיבת מילים והרחבת אוצר המילים הכתובות.**
- 2.4 כתיבת משפטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית, כולל שימוש בסימני פיסוק.**
- 2.5 כתיבת טקסטים תוך שימוש ברכיבי מבנה ההולמים את סוג הטקסט ועולם השיח הכתוב.**

על אף הספרור, אין בדרך הצגתם של תחומי המשנה וציוני הדרך שלהן, משום אמירה לגבי רצף ההוראה, לפי סדר הופעתם בחוברת.

יש להפעיל שיקולי דעת מקצועיים בנוגע לרלוונטיות של תחומי המשנה וציוני הדרך לגבי כל תלמיד, בהלימה לגילו הכרונולוגי ולהתפתחותו (חברתית, רגשית, מנטאלית, קוגניטיבית ומוטורית).



**תחום משנה 2.1 : שימוש במערכות סמלים מוסכמים (בינלאומיים ואישיים) להפקת תקשורת כתובה**

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<p><b>תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד נעזר באנשי הצוות ובחבריו בהפעלת מערכת סמלים אישיים (סיוע פיזי / עידוד מילולי).</li> <li>- התלמיד מפעיל בעצמו מערכת סמלים מוסכמים.</li> <li>- התלמיד יוזם הפעלה של מערכת סמלים מוסכמים ומפעילה בעצמו.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מאגר תמונות, סמלים ומלים בהלימה לתכנים הנלמדים.</li> <li>- מגוון אמצעים לשימוש בסמלים: לוחות תקשורת, משטחים לכתיבה באמצעות סמלים, תוכנות מחשב לכתיבה בסמלים/מילים.</li> <li>- שימוש במאגר בכל הסביבות ופעילויות הלמידה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שימוש אוטונומי בסמנים מוסכמים ליצירת אינטראקציה עם חבריו ומוריו</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שימוש מתווך במעבר בין סמלים אישיים לסמלים מוסכמים בינלאומיים בתכנים הנלמדים בכתה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שימוש בסמלים אישיים* לצרכים ולמטרות אישיות (*סמלים אישיים= המובנים לסביבתו הקרובה של התלמיד בלבד)</li> </ul>	<p><b>2.1.1 שימוש מושכל במערכות סמלים מוסכמים לקידום השתתפותו בלמידה</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד מצביע על תצלום המייצג אובייקט.</li> <li>- התלמיד מצביע על תמונה/סמל מוסכם המייצג אובייקט.</li> <li>- התלמיד מצביע על מלה (לוגו-גראפית) המייצגת אובייקט.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מאגר פריטים, תמונות וסמלים המייצגים צרכים אישיים מוכרים של התלמיד.</li> <li>- הצמדת תמונה לכל פריט מוחשי המשמש לכוונה תקשורתית ותרגום מילולי של הכוונה.</li> <li>- מאגר מלים המותאמות לפריטים, לתמונות ולסמלים.</li> <li>- שימוש בכל אופני המסר בסביבות הלמידה השונות ובכל פעולה המתבצעת ע"י התלמיד.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>קישור בין פריט לבין תמונה וסמל מוסכם, לבין מילה כתובה (לוגו גראפית)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>קישור בין תצלום לבין תמונה וסמל מוסכם (P.C.S)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>קישור בין פריט מוחשי לבין תצלום</li> </ul>	<p><b>2.1.2 יוזמה למסירת מסר כתוב משמעותי</b></p>

**תחום משנה 2.2: כתיבת אותיות - עיצוב מערכת סימני הכתב האלפבתי (מרובע ומעוגל)**

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<p><b>תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד מקשר בין שם האות לבין צורתה.</li> <li>- התלמיד מניח/מדביק על משטח העבודה את האות ששמה נהגה ע"י המורה.</li> <li>- התלמיד עובר על קווי המתאר של האות באצבעו.</li> <li>- התלמיד מעתיק אותיות בכתב קריא.</li> <li>- התלמיד כותב בעצמו חלק מן האותיות.</li> <li>- התלמיד כותב בעצמו את כל האותיות בדפוס.</li> <li>- התלמיד כותב בעצמו את כל האותיות בכתב.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ערכות אישיות של אותיות השם הפרטי ואותיות נוספות.</li> <li>- משחק אותיות – הרכבת אותיות מחלקיקים FITUERS</li> <li>- שימוש בתנועה.</li> <li>- עקיבה עם אצבע ועפרון על קווקווים.</li> <li>- עיצוב אותיות בחומרים שונים, ובעזרת שבלונה.</li> <li>- הדגשת שורות במחברת, סימון כיוון הכתיבה בחצים.</li> <li>- כתיבה ללא עפרון: אותיות מוכנות מחומרים שונים (מגנט/סקוטש)</li> <li>- הקלדה במחשב.</li> <li>- אימון בכתיבת אותיות אוטומטית: הברקת אותיות והכתבה.</li> </ul>	<p>כתיבת כל האותיות באופן קריא וניתן לזיהוי</p>	<p>כתיבת חלק מן האותיות באופן קריא וניתן לזיהוי</p>	<p>אחיזת עפרון המאפשרת העתקת אותיות בכתב קריא וניתן לזיהוי</p>	<p><b>2.2.1 כתיבת אותיות האלפבית</b></p>

**תחום משנה 2.3 : כתיבת מילים והרחבת אוצר המילים הכתובות**

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך	
<p><b>תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד מצמיד מלה כתובה לסמל מוסכם.</li> <li>- התלמיד מעתיק מלה מ"כרטיס הברקה".</li> <li>- התלמיד כותב מלה בעקבות הכתבה.</li> <li>- התלמיד מרכיב מלה מאותיות מוכנות ומצמידן ברצף תקין על סרט סקוטש.</li> <li>- התלמיד כותב מילה ללא הכתבה (כתיבה חופשית).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- לוחות של מילים + סמל P.C.S</li> <li>- "כתיבת מילים לוגו-גראפית" עם סקוטש.</li> <li>- מאגר אותיות מוכנות להדבקה/הצמדה ("כתיבה").</li> <li>- "כתיבה ללא עפרון": הדבקה/הנחה של תמונה/סמל מילה/ מקש, חותמות, כרטיסיות. שימוש יומיומי בשמות התלמידים, ימות השבוע, סדר יום וכיוב'.</li> <li>- משטחי עבודה להנחת המילים/ האותיות.</li> <li>- מחברות עם אמצעי עזר: שורות מודגשות, סימנים לכיוון הכתיבה וכו'.</li> </ul>	<p>כתיבת 50 מילים הנלמדות בכיתה</p>	<p>כתיבת שמות חברים ומשפחה ומילים משמעותיות נוספות</p>	<p>כתיבת שם פרטי</p>	<p><b>2.3.1 כתיבת תבניות מילים שלמות (לוגו-גראפיות) מן הלקסיקון הפרטי</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד מצמיד מילה לפריט מוכר.</li> <li>- התלמיד מצמיד מילה לסמל מוסכם.</li> <li>- התלמיד מניח מילה על משטח העבודה בהתאם למטלה: תשובה לשאלה, השלמת משפט וכו'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- זיהוי אריות של מוצרים על פי רשימה מוכנה מראש</li> <li>- הכנת רשימת קניות על פי האייקונים.</li> <li>- זיהוי הכיתוב על האריזה ללא האריזה עצמה. (הפרדת האייקון מהמוצר)</li> <li>- זיהוי המילה בתוך רשימה כתובה בגופנים שונים.</li> <li>- מטלות למידה בנושאים שונים הדורשות כתיבה של מילה אחת: ברכה, תשובה, שיום, השלמה וכו'.</li> </ul>	<p>שימוש בתבניות מילים כתובות במצבי למידה בכיתה</p>	<p>קישור בין סמל מוסכם (P.C.S) לבין מילה כתובה</p>	<p>קישור בין מילים כתובות לפריטים מוכרים ורלוונטיים (לקסיקון פרטי)</p>	<p><b>2.3.2 שימוש מושכל במילים כתובות גלובליות</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד כותב/מקליד/ מניח</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- הוראה ישירה של איות מילים</li> </ul>	<p>איות מילים</p>	<p>איות מילים</p>	<p>איות פונולוגי</p>	<p><b>2.3.3 איות מילים מדויק</b></p>

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<p>אותיות תוך המרה חד-חד ערכית של הצליל לסימן (לא בהכרח איות תקני - "כותב מה ששומע").</p> <p>- התלמיד כותב/מקליד/ מניח אותיות תוך שימת דגש על אותיות הומופוניות (צליל זהה) ואותיות "שותקות".</p> <p>- התלמיד כותב/מקליד/ מניח אותיות תוך שימוש בחוקי הידע הלשוני (ראה סטנדרט 4): יחיד-רבים, זכר-נקבה, פעלים, משפחות מילים, זמנים וכו'.</p> <p>- התלמיד מתקן את שגיאותיו תוך תיווך מילולי של איש צוות.</p> <p>- התלמיד מתקן את שגיאותיו תוך השוואה לדגם תקין.</p> <p>- התלמיד מתקן את שגיאותיו מתוך הרגל קבוע.</p>	<p>באוצר המלים המתפתח בהדרגה מעולמו האישי לסביבתו הטבעית.</p> <p>- לימוד חוקי המרה גרפו-פונמיים בשילוב עם תרגול מודעות פונולוגית ברמת פונמות בודדות.</p> <p>- תרגילי פירוק מלים לרצפים פונולוגיים: הברות ופונמות.</p> <p>- מילון אישי - כל המילים המתחילות עם אותיות השם הפרטי וכיוב', לשימוש בפעילויות כתיבה.</p> <p>- מילון א"ב אישי – אני והסביבה שלי (ק' קריית שמונה, ש' שמעון – אבא שלי, ח' חבצלת – שם הרחוב שלי וכו'), לשימוש בפעילויות כתיבה.</p> <p>- מילון כיתתי של מושגים הנלמדים בכיתה לשימוש בפעילויות כתיבה.</p> <p>- מרתון ותחרויות של הכתבות מילים.</p> <p>- לימוד חוקים מורפולוגיים:</p> <p>- מוספיות סופיות ותחיליות בנינים ופעלים - המחשת התבניות החוזרות באמצעים שונים.</p> <p>- משחק "עץ השורשים": אילו מילים צומחות על עץ ששורשיו מכילים את כ.ת.ב. (זיהוי, הקף בעיגול, והעלאה מן הזיכרון הלקסיקאלי).</p> <p>- החלטה לקסיקאלית: השלמת מלה במשפט - רואה/רועה – "האיש _____ את עדר הכבשים".</p> <p>- "קופסת אוצר המילים האישי" בה כרטיסי מילים מתוך אוצר המילים</p>	<p>תוך שימוש בידע מורפולוגי: התייחסות לרצף אותיות השרש</p>	<p>תוך שימוש בידע מורפולוגי: מוספיות ותחיליות, תבניות דקדוקיות של הטיות הפועל ונגזרות שם עצם</p>	<p>על פי חוקי המרה גרפו-פונמיים (תרגום הגה דיבור לסימן כתב)</p>	

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- הנלמד בכתה.</li> <li>- "תיק מילים ומושגים" מסודר לפי נושאים במחשב.</li> <li>- כתיבת מלים בעפרון / שימוש במלים שלמות מוכנות מחומרים שונים / בסמלים המייצגים מילה למשימות כגון: הכתבה / כתיבה של מלים בנושא הנלמד.</li> <li>- הפעלת תהליכי בקרה לתיקון שגיאות ובדיקת הכתיבה – רמזים מוסכמים לבדיקת עצמית של טעויות.</li> <li>- השוואת הכתוב לדגם תקין ותיקונו.</li> <li>- כתיבה במעבד תמלילים, תוך שימוש בתוכנה לבדיקת איות.</li> <li>- הכנת רשומות בהקשרים רלבנטיים כמו: רשימת מוזמים למסיבה, רשימת שמות המורים הנכנסים לכתה, קניות וכד'.</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ריבוי חשיפה למילים</li> <li>- הכתבות</li> <li>- משחקי זיכרון</li> <li>- משימות כתיבה מגוונות, משולבות בכל תכני הלימוד ובמקצועות השונים.</li> <li>- משחקי איות (תחרויות)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבת מילים בקטע, בדיוק ובשטף</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבת מילים במשפט, בדיוק ובשטף.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבת מילה שלמה בדיוק ובשטף.</li> </ul>	<p><b>2.3.4 איות מילים מהיר</b></p>

**תחום משנה 2.4 : כתיבת משפטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית, כולל שימוש בסימני פיסוק**

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<p>התלמיד מצרף סמלים / מילים מוכנות / אותיות מוכנות / מקליד במחשב / כותב:</p> <p>1. מבע קצר שאינו משפט שלם כגון: ברכת בוקר טוב.</p> <p>2. משפט שלם בסיסי (נושא, נושא, מושא) – <b>דיווח על בילוי בשבת, סיכום השבוע, מחמאה בשיעור חברה, תכנון הכיתה וכו'.</b></p> <p>3. משפט שלם בן 3 מילים ומעלה, תוך שימוש בשמות תואר, בתיאורי מקום, סיבה זמן וכו'.</p> <p>4. משפט שלם מחובר, תוך שימוש במילת חיבור.</p>	<p>- כתיבת משפט בסמלים.</p> <p>- צירוף כרטיסיות מילים למשפט.</p> <p>- כתיבת משפטים במחשב בעט/ עפרון.</p> <p>- השלמת מילים ב"קלוז".</p> <p>- שימוש בתבניות משפט תקינות כ"פיגום" לבניית משפט תקין. (תלמיד המשתמש בטכנולוגיות/ לוחות תקשורת המתקשה לכתוב משפטים נכונים מבחינה התחבירית יזדקק לסיוע מתמיד בארגון המשפט).</p> <p>- הרכבת משפט ממילים</p> <p>- בניית משפטים שונים למילה נתונה.</p> <p>- התאמת משפט לתמונה.</p> <p>- מתן כותרת (משפט) לחוויה/אירוע/ לתמונה המצולמת ע"י התלמיד.</p> <p>- כתיבת תשובה/משפט אחד לשאלה.</p> <p>- סידור משפטים ברצף כשיחזור לסיפור או מדרש תמונה.</p> <p>- סיכום קצר של משפטי מפתח מסומנים בטקסט. ניסוח כותרת ההולמת את הטקסט.</p> <p>- יומן אישי קצר בו נכתב משפט אחד בכל יום: "מה עשיתי היום?" "הצלחתי ב..". וכד'.</p> <p>- כתיבת משפט קצר בדוא"ל</p>	<p>כתיבת משפט מחובר, שלם ותקשורתי</p>	<p>כתיבת משפט פשוט, שלם ותקין תחבירית ותקשורתית</p>	<p>כתיבת מבע משמעותי: צירוף מספר מילים בסדר תחבירי נאות</p>	<b>2.4.1 כתיבת משפטים</b>
<p>- התלמיד מזהה את הסמלים של סימני הפיסוק בהתאם לשמם.</p>	<p>- שינון כללי- שימוש בסימני פיסוק באמצעות: " מניפה</p>	<p>שימוש חופשי בכל סימני</p>	<p>שימוש בסימן קריאה,</p>	<p>שימוש בנקודה וסימן שאלה,</p>	<b>2.4.2 שימוש תקין בסימני הפיסוק</b>

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד משיים את סימני הפיסוק.</li> <li>- התלמיד משייך את סימן הפיסוק למשפט המתאים.</li> <li>- התלמיד משתמש בסימני פיסוק תקינים תחבירית ( מניח / מקליד, כותב) :</li> <li>1. נקודה בסוף משפט.</li> <li>2. סימן שאלה בסוף משפט שאלה.</li> <li>3. סימן קריאה בסוף משפט קריאה.</li> <li>4. נקודתיים, מרכאות וסוגריים במקום המתאים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- אישית" של כללים דקדוקיים עם דוגמאות. מידי פעם מוסיפים כלל חדש, שירה בנוסח קבוע.</li> <li>- שימוש בלוח הכיתה כדגם לכתיבה עם סימני פיסוק.</li> <li>- שיחזור דיאלוגים באמצעות כתיבה.</li> <li>- כתיבת "תסריט" ובו שיחזור של סיטואציה עם מספר משתתפים.</li> <li>- שימוש בתמרורים לחיזוק משמעות הסימן כמו האט ועצור...</li> <li>- יצירת הזדמנויות למידה בהן יש סיטואציה של דו שיח לשם שימוש במרכאות ונקודתיים. כמו : כתיבת מחזה, שכתוב דיאלוגים בסיפורי התורה (ספר שמות) ועוד.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>הפיסוק בהתאם לכללים תוך הבנת משמעותם.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>נקודתיים, מרכאות וסוגריים תוך הבנת משמעותם.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>תוך הבנת משמעותם.</li> </ul>	

**תחום משנה 2.5 : כתיבת טקסטים תוך שימוש ברכיבי מבנה ההולמים את סוג הטקסט ועולם השיח הכתוב**

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<p><b>תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה:</b> התלמיד יניח סמלים או מילים / יקליד/ יכתוב:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. תשובה בת מילה אחד לשאלה סגורה.</li> <li>2. תשובה בת משפט אחד ויותר לשאלה פתוחה.</li> <li>3. טקסט המהווה תשובה לשאלה ופיתוח של הרעיון המוצג בה.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- סימון מילים בתוך השאלה לשימוש בתשובה.</li> <li>- שימוש בתבניות לבניית משפט תקין (ראה למעלה).</li> <li>- בניית תבנית חזותית בצרוף רמזים מילוליים לסדר המילים בתשובה מלאה.</li> <li>- מתן תשובות ברמות שונות – תמונה/סמל בודד כתשובה, מילה בודדת (עם/בלי מחסן מילים), מבחר תשובות כתובות לבחירה.</li> <li>- שימוש בתבניות עזר חזותיות שהוצגו בשורות למעלה.</li> </ul>	<p>מתן תשובה בת 2 משפטים ומעלה לשאלה פתוחה, תוך שימוש בטקסט לתזכורת.</p>	<p>מתן תשובה בת משפט אחד לשאלה פתוחה (תאר את...), שתשובתה מצויה בטקסט נתון</p>	<p>מתן תשובה בת מילה אחת לשאלה סגורה (איפה? כמה?)</p>	<p><b>2.5.1 כתיבת תשובה לשאלה</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- באמצעות מילים שלמות, הקלדה או כתיבה, התלמיד:</li> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. יציג רעיון נתון או רעיון אישי.</li> <li>2. יציג תיאור/ים, דוגמא/ות או הבהרה/ות בהלימה לרעיון שהוצג.</li> <li>3. יציג היבטים ודעות אישיות ואחרות.</li> </ol> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- שימוש ברמזים מילוליים בתוך דף המשימה כגון: "תיאור הרעיון... דוגמאות... דעה אישית" וכו'.</li> <li>- ראה הזדמנויות נוספות – כותרת ראשית וכותרות משנה).</li> <li>- שימוש בכרטיסיות ניווט לצורך ארגון הטקסט.</li> </ul>	<p>פיתוח הנושא או הרעיון ע"י הצגת דעות והיבטים, תוך שמירה על ציר מרכזי אחד</p>	<p>הרחבת הנושא/הרעיון ע"י הספקת הבהרות, דוגמאות ותיאורים</p>	<p>כתיבת טקסט המציג רעיון / נושא, בשניים שלושה משפטים</p>	<p><b>2.5.2 כתיבה ממוקדת בנושא / רעיון ופיתוחם</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד מניח חלקי טקסט, מקליד / כותב בתוך תבנית נתונה של פתיחה, גוף וסיום.</li> <li>- התלמיד כותב טקסט תוך שימוש ברמזים לרכיבי הטקסט.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים, המחולקות ע"פ מבנה הטקסט.</li> <li>- ארגון חלקי טקסט כתובים מראש בתוך התבנית החזותית.</li> <li>- איתור קטעי פתיחה, גוף וסיום בטקסט נתון.</li> <li>- שמירה על רצף הגיוני בין משפטים</li> </ul>	<p>כתיבה על פי 3 הרכיבים ללא תבנית או רמזים חזותיים</p>	<p>כתיבה תוך שימוש בחלקי התבנית כרמז</p>	<p>כתיבה בתוך תבנית נתונה המכילה: פתיחה, גוף, סיום</p>	<p><b>2.5.3 כתיבת טקסט תוך שימוש ברכיבי מבנה: פתיחה, גוף וסיום</b></p>



סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד כותב טקסט תוך שימוש ב-3 הרכיבים ללא רמזים חזותיים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ושימוש בקשרים: זמן, סיבה ותוצאה.</li> <li>- שמירה על רצף בין הפסקאות ושימוש בקשרים: זמן, סיבה ותוצאה</li> <li>- ארגון חלקי טקסט נתונים ע"פ הרצף – פתיחה, גוף, סיום.</li> <li>- כתיבת טקסט כאשר הכותרת – פתיחה, גוף וסיום משמשים כרמז.</li> <li>- כתיבה ב-3 עמודים נפרדים: פתיחה, גוף, סיום.</li> <li>- בניית "ספר הסיפורים שלי" ע"פ התבנית: פתיחה, גוף, סיום.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- התלמיד כותב כותרת ראשית, כותרת משנה וקטעים ממוספרים (כולל טאבים).</li> <li>- התלמיד כותב טקסט בהלימה לכותרת הראשית לתוכן הטקסט.</li> <li>- התלמיד מפרק כותרת ראשית לכותרות משנה.</li> <li>- התלמיד מספרר חלקים רלוונטיים בתוך הטקסט.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מתן כותרת - הכנת שער לעבודה אישית, הדבקה/הקלדה על שם השיעור במערכת בתחילת השיעור, על תחום האהוב עלי בספריה וכוי.</li> <li>- תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים ע"פ מבנה הטקסט.</li> <li>- ארגון חלקי טקסט כתובים מראש בתוך התבנית החזותית.</li> <li>- התאמת כותרת לטקסט נתון.</li> <li>- ארגון פסקאות לטקסט</li> <li>- הדגמת היעילות בשימוש בטאבים או במספרים לעומת כתיבת אותו תוכן בלעדיהם.</li> <li>- תרגום חלקים רלוונטיים בטקסט לרשימות ממוספרות.</li> <li>- התאמת כותרות משנה לטקסטים נתונים.</li> <li>- כתיבה ע"פ כותרות נתונות.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ארגון פסקאות על פי סדר הגיוני</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מתן כותרות משנה הולמות נושא הפסקה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מתן כותרת ראשית</li> </ul>	<b>2.5.4 ארגון מבנה הטקסט</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים, המכילות את הרכיבים של תת הסוגה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבה על פי הרכיבים של</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבה תוך שימוש בחלקי</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבה בתוך תבנית נתונה</li> </ul>	<b>2.5.5 כתיבת טקסט תוך שימוש ברכיבי</b>

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ארגון חלקי טקסט כתובים מראש בתבנית חזותית המייצגת את תת-הסוגה.</li> <li>- ארגון חלקי טקסט נתונים ע"פ המבנה של תת הסוגה ללא התבנית החזותית.</li> <li>- כתיבת טקסט כאשר שמות הרכיבים משמשים כרמז.</li> <li>- כתיבת טקסט בהתאם לתת- הסוגה הרצויה, ללא תבנית וללא רמזים חזותיים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>תת הסוגה ללא תבנית או רמזים חזותיים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>התבנית כרמז</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>מבנה טיפוסיים לתת-הסוגה</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- כתיבת תת סוגה על-פי האירוע המתאים (בקשה לעבודה, מילוי טפסים וכו').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מאגר טקסטים כתובים ממבחר תתי-סוגות המאפיינות את עולם השיח.</li> <li>- תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים, מתאימות לתתי הסוגות הנלמדות.</li> <li>- שימוש יומיומי בהזדמנויות למידה המזמנות כתיבה על פי תתי הסוגות.</li> <li>- כתיבת עמדה, כתיבת דיווח, כתיבת חווייה, כתיבת סיכום, כתיבה למטרות רפלקציה והערכה.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>כתיבת תתי סוגות מעולמות השיח: תקשורת המונים, ספרותי, עיוני (עיתון, ספר, חוברות עבודה).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>כתיבת תתי סוגות מעולם השיח של התקשורת הבין אישית (מכתב, ספור אישי וכו').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>כתיבת טקסטים פונקציונאליים לשימוש יומיומי של התלמידים (ברכה, הזמנה, רשימה, מתכון וכו').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.5.6 כתיבת טקסטים מעולמות שיח שונים</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- איתור תמונה מסכמת לטקסט</li> <li>- כתיבת טקסט על פי תמונה.</li> <li>- שילוב של אמצעים גראפיים מתאימים לטקסט.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- סימון מילות מפתח בטקסט ושימוש בהן כקטגוריה לחיפוש תמונות במאגרים ממוחשבים.</li> <li>- הקניית מיומנויות חיפוש חומרים חזותיים ע"פ קטגוריות.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שילוב חומר חזותי / גראפי להמחשת הרעיון שבטקסט ולהרחבתו</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>שילוב של תמונה מסכמת טקסט</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>בחירת תמונה וכתיבת טקסט על פיה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.5.7 שילוב חומר חזותי בטקסט הכתוב</li> </ul>