

מוספים

א. הקריאה והוראתה

קריאה היא היכולת **לפענח** את המילה ואת הטקסט באופן מהיר ומדויק תוך הפקת **משמעות** מהטקסט הכתוב. הקריאה היא תהליך קוגניטיבי מורכב שבו משתתפים הניעה, מרחב זיכרון, יכולת כללית בשפה ועוד. תהליך הקריאה מצריך סוגי ידע שונים: **ידע צופן** – מודעות פונולוגית ומורפולוגית; **ידע מוקדם ומוכנות** המבוססים על **יכולת דיבור**; **ידע שפתי** – אוצר מילים, מורפולוגיה, היכרות עם מבנים תחביריים; **ידע שיח** – כישורי שיחה וכישורי שיח מורחב; **ידע פרגמטי** – כללי שימוש בשפה בהקשרים שונים. היכולת להתמודד עם הייצוג של הטקסט בשילוב ידע קודם והפקת ידע חדש מהטקסט, כלומר **לקרוא ולהבין**, היא מיומנות חשובה בתהליך רכישת השפה. בתהליך הקריאה מומרות צורות גרפיות על הדף (אותיות, מילים) לייצוג של מילים ומבעים נושאי משמעות בתודעה. יחידות משמעות אלו משתלבות לייצוג מתפתח של הטקסט כולו. תהליך ההעברה של הצורות הגרפיות למשמעויות צליליות מוגדר כפענוח. התהליך של חיבור המשמעויות של הצלילים והמילים למשפטים שלמים מוגדר כבניית המשמעות. לימוד הקריאה כולל אפוא את שני התהליכים ההכרחיים האלה: **פענוח והפקת משמעות מטקסט**. אף אחד מהם אינו עומד לעצמו ואינו מספיק לעצמו. **הפענוח**, ידע הצופן, הוא היכולת לקשר בין מערכת הצליל למערכת הכתב, והוא דורש אפוא מודעות פונולוגית ופונמית: מודעות להרכב הצלילי של המילה המדוברת ברמת ההברות, היחידות הצליליות והפונמות.²⁴ מודעות זו באה לידי ביטוי ביכולת לזהות, לבדוד ולהשוות צלילים ממילים שונות, לערוך בצלילים מניפולציות (כגון השמטת צליל, הוספת צליל), לשמוע ולאתר חרוזים ולפרק מילה להברותיה. מודעות זו מסייעת ללומד לגלות שכל אות או סימן ניקוד מייצגים צליל, ואלה מצטרפים למילה. לימוד מפורש זה של הפונולוגיה ויכולת הפענוח של מילים ומשפטים הוא תנאי הכרחי בלימוד הקריאה, אך כשהוא לעצמו הוא רק מיומנות טכנית שאינו מאפשר להבין את הכתוב ולכן אינו מספיק.

הנדבך המרכזי בקריאה הוא **ההבנה**, הפקת משמעות מטקסט, וזו מושגת על ידי תהליך הטקסט. בתכנון הוראת הקריאה יש להידרש ליכולות שעליהן מבוסס התהליך:

(א) **ידע לשוני** של השפה ועל השפה ואסטרטגיות לשימוש בידע זה: שליטה באוצר מילים הבאה לידי ביטוי גם בסממנים לשוניים כגון אוצר מילים מדויק או ביטויים או ניסוחים מכלילים וכן מודעות סמנטית; מודעות למבנה הלקסיקון בעברית, כגון ידיעת הפועל. ידע ומודעות תחביריים ומורפולוגיים – כלומר ידיעות על מבנה המשפט, על סדר המילים, על כללי ההתאם ועל צירופים בלשון כגון סמיכות או שם ותוארו; ידע על קשרים לשוניים ולוגיים כגון מילות קישור, שימוש באזכורים, שימוש בכינויי גוף וכדומה. נוסף על הידע הלשוני הזה נדרש גם ידע של ארגון הטקסט והשיח, מודעות לסוגה, מודעות מטה-קוגניטיבית ומודעות מטה-לשונית.

24 פונמה היא יחידת הצליל הקטנה ביותר הנושאת משמעות. או: יחידת הצליל המבחינה הקטנה ביותר בשפה.

(ב) **ידע שיח** – ידע השיח כולל כישורי שיחה וכישורי שיח מורחב. כישורי השיחה כוללים את היכולת להחליף תור בין דובר לדובר, להגיב לדברי הזולת באופן הולם מבחינת הלשון והמשלב, ומבחינת התוכן תוך התחשבות בניהול הזמן ובנסיבות החברתיות. בשיח מורחב הכוונה ליכולתו של הדובר להרחיב את דבריו מבחינת הנושא והתוכן ומבחינת הנוסח והרצף הטקסטואלי ולהשתמש במבנים שונים ובסוגות שונות – כגון סיפור, תיאור, הסבר וטיעון – בעולמות שיח שונים.

(ג) **ידע רקע, ידע מוקדם** – לשם הבנה מלאה של טקסט בנסיבות התקשורתיות שלו נדרש גם ידע מוקדם, ידע רקע, ידע עולם. במהלך הקריאה הקוראים מנהלים "דיאלוג" עם הטקסט אגב שימוש בידע הרקע שהם מביאים עמם. שימוש הולם בו והכרת דרכים להשלמת פערי מידע תורמים להשבת הקריאה. ככל שמידע הרקע רחב יותר הוא עשוי לפצות על ידע לשוני מצומצם יותר. בדרך זו הבנת הטקסט אפשרית גם ללא ידיעת כל המילים שבטקסט.

(ד) **ידע פרגמטי** – פרגמטיקה היא ענף הלשון החוקר את השימוש בשפה בהקשר. מבעים בלשון משמשים לתפקידים תקשורתיים רבים – לבקש, לאיים, להבטיח ועוד – והידע הפרגמטי כולל את הבנת התפקודים השונים של הלשון בהקשרים שונים. הידע הפרגמטי נדרש גם לגישור על הפער בין הביצוע הלשוני, שלא תמיד הוא מפורש לחלוטין, ובין כוונת הדובר. גישור זה מתאפשר בהכרת מוסכמות לשוניות-פרגמטיות של השפה הנלמדת וכן בהבנת המוסכמות התרבותיות שעליהן מבוסס המבע. יש יישום לידע פרגמטי גם בטקסטים כתובים. כל קריאה כרוכה ביכולת להשלים פערים במידע על סמך ההקשר. הבנת הכוונות התקשורתיות של הטקסט בהקשרו הנסיבתי והחברתי-תרבותי תאפשר הבנה מלאה של הטקסט. בהקשר הנסיבתי הכוונה בעיקר ליחסי המוען והנמען, לבמה שהטקסט התפרסם בה, לערוץ התקשורת שהטקסט מועבר בו, לזמן כתיבתו של הטקסט, למקום הכתיבה וכדומה. בהקשר החברתי-תרבותי הכוונה לסביבה החברתית והתרבותית שהטקסט נוצר בתוכה או שבתוכה הוא נקרא.

בתהליך הקריאה יש להיות מודעים גם למטרת הקריאה. טקסטים נקראים לרוב בסיטואציה מסוימת ולמטרה מוגדרת: לצרכים ציבוריים, לצרכים פרטיים, לשם לימוד וכדומה. הטכניקה או האסטרטגיה של הקריאה – מרפרפת, אקסטנסיונית, מעמיקה, אינטנסיונית, סלקטיבית – נבחרת לפי מטרת הקורא: קריאה לשם הנאה, קבלת מידע, לימוד, בחינה, מיזוג מידע מכמה מקורות, קריאה לשם הבנה כללית, קריאה כדי לבקר את הטקסט. הבחירה בטכניקת הקריאה נקבעת גם לפי סוג הטקסט, כגון טקסט ספרותי, טקסט עיוני, פרסומת, ידיעה בעיתון ועוד. בתהליך הקריאה יש חשיבות גם למוטיבציה ולמידת העניין בנושא. ככל שהן גבוהות יותר כך הן עשויות לסייע להבנת הטקסט ולתרום לשטף בקריאה ובהבנה.

בין ההיבטים שנמנו קיימים יחסי גומלין. כך למשל סוג הטקסט, מטרת הכותב, הקשר ומטרת הקריאה בו משפיעים על בחירת אסטרטגיית הקריאה. פערי המידע עשויים להיחשף כאשר ההקשר החברתי-תרבותי של הטקסט זר לקוראים או רחוק מהם, וידע הרקע אינו מספק תשתית להטמעת המידע החדש.

יודגש כי בהוראת קריאה הן בשפת-האם הן בשפה שנייה יש חשיבות רבה למוכנות המבוססת על השפה הדבורה. נוסף על מכלול סוגי הידע והכישורים שנמנו נדרש גם

ידע אורייני כללי, כמו היכרות עם ספרים וסיפורים ולשון הספר ודרך ההיצג של הספר. כל אלה יחד הם שלבים חשובים בתהליך האינטראקטיבי של הקריאה, הם משפיעים על רכישת האוריינות ומנבאים את מידת ההצלחה בלמידה בבית הספר. בשנים האחרונות התנהל ויכוח בעולם ובארץ בדבר השיטה הטובה ביותר להוראת ראשית הקריאה: הגישה הפונטית המתמקדת בתהליך הפענוח, וגישה השפה כמכלול המניחה כי רכישת השפה הכתובה מתרחשת בדומה לשפה הדבורה. על פי הגישה השנייה, באמצעות חשיפה והתבססות על רצון הילד להתנסות וללמוד מידע בעל משמעות נרכשת יכולת הקריאה. גישה זו מתייחסת לקריאה ולכתיבה כאמצעי תקשורת ומזוהה בעיקר עם תהליך הפקת המשמעות.²⁵ היום מקובל על הכול שאי אפשר ללמד את ראשית הקריאה ללא הוראה ישירה של הקוד האלפביתי.²⁶ להוראת ראשית הקריאה בשפה שנייה נבחרה בתכנית זו **הגישה המאוזנת**²⁷ המשלבת בין הפענוח ובין הפקת המשמעות, מתוך הנחה ששתי השיטות האלה משלימות זו את זו ואף אחת מהן אינה עומדת לעצמה.

קריאה בשפה שנייה

רוב הלומדים מגיעים לקריאה בשפה שנייה אחרי שרכשו תשתית אוריינית בשפת-האם; פירושו של דבר הוא כי הם שולטים בעיקרון האלפביתי של קשר בין צליל לאות כתובה בשפת אם. במהלך לימוד הקריאה בשפה שנייה הם רוכשים את הסימנים הגרפיים בשפה הנלמדת, וכן את התשתית הלשונית והפרגמטית שיסייעו להם בפענוח הכתוב. גורמים רבים יכולים להשפיע על דרך הלמידה, על קצב הלמידה ועל מידת ההצלחה ברכישת הקריאה.

המידע על הדמיון בין רכישת הקריאה בשפה ראשונה ובשפה שנייה ובעיקר המודעות להבדלים ביניהן עשויים לסייע בידי המורה לצפות את הקשיים ולהיערך בהתאם כדי ולנסות להתגבר עליהם או על חלקם. ההבדלים ניכרים בשלושה תחומים:²⁸

25 לסקירת רמת ההצלחה בכל אחת מן השיטות, ראו אולשטיין וכהן 2001.

26 ועדת הקריאה (טיפוח השפה 2001) המליצה על מספר רכיבים שצריכים להיכלל בכל שיטת קריאה ובהם: **פענוח** – הכרת אותיות האלף-בית והצלילים שהן מייצגות כולל שיום שלהן. הוראה ישירה של העיקרון האלפביתי ושליטה בו, פענוח הברות, ופענוח עיצורים ותנועות. **קריאת ניקוד** – שימוש בניקוד לצורך קריאה. הבנה כיצד מייצג הניקוד את התנועות בשפה העברית. קריאה מדויקת של המילה אשר אינה מתבססת על ניחוש מתוך הטקסט. **שטף קריאה** – קריאה מדויקת של משפטים שלמים והבנתם. **עידוד כתיבה** – כתיב נכון, הבנת האפיונים המיוחדים של הכתיב העברי תוך הבנה כי טיפול בכתיב (תיקון שגיאות) אינו פוגם באיכות ההוראה. **טיפוח הלשון** כבסיס תומך להוראת הקריאה – העשרת אוצר מילים, הבנת המבנה של השפה העברית הבנויה על שורשים ומשפחות מילים.

27 הנאור 2003.

28 גרייב וסטולר 2002.

א. הבדלים בידע הלשון ובידע השיח:

1. לומדי שפה שנייה שולטים פחות מלומדי שפת-אם באוצר המילים ויש להם פחות ידע בדקדוק ובשיח בשלבים הראשונים של הקריאה בשפה השנייה.
2. לומדי שפה שנייה נחשפים פחות לקריאה בשפה זו מלומדי שפת-אם.
3. לומדי שפה שנייה משתמשים באסטרטגיות קריאה באופן שונה מלומדי קריאה בשפת-אם. הקורא בלשון ידועה לו משתמש באסטרטגיות מורכבות יותר, המאפשרות לו לקלוט במהירות את עיקרי הדברים הנאמרים בקטע נתון. הלומד שפה שנייה זקוק להדרכה שיטתית בפיתוח אסטרטגיות שיאפשרו זיהוי מידע מפורש, זיהוי מידע פחות מפורש, פרשנות והיסק על סמך הנאמר בטקסט ועל סמך ידע מוקדם. עליו להתייחס לפריטים בודדים בטקסט אך גם לדרכי הקישור בטקסט.
4. שפות מוצא שונות נבדלות זו מזו, ולכן ההבדלים בין שפת מוצא מסוימת ללשון היעד יהיו שונים מאשר בין שפת מוצא אחרת לשפת היעד. הקרבה בין שפות מאותה משפחה והשוני בין שפות ממשפחות שונות – משפיעים במידה שונה על הלומד ועל העברת הידע משפת-האם לשפת היעד.

ב. הבדלים אישיים בין הלומדים והבדלים בהתנסויות קודמות שלהם:

1. רמת השליטה של לומדי שפה שנייה בשפת אםם ויכולת הקריאה שלהם בה שונות מלומד ללומד, ומשפיעות על ההישגים הצפויים בקריאה בשפה השנייה.
2. ללומדים יש הניעות (מוטיבציות) שונות לקריאה בשפה השנייה: קריאה לשם התערות חברתית, קריאה לשם למידה, קריאה מתוך עניין ועוד.
3. לומדי השפה השנייה נחשפים לפחות סוגות בשפת היעד ולטקסטים קצרים יותר ומורכבים פחות – לעומת לומדי שפת-אם.
4. ללומדי שפה שנייה מידה שונה של ניסיון בשימוש ספרי יען, כגון מילון חד-לשוני או דו-לשוני ואגרונים.
5. לגיל הלומד, לצרכיו ולסגנונות הלמידה שלו יש השפעה על הלמידה.

ג. הבדלים חברתיים, תרבותיים ומוסדיים

1. יש הבדלים ברקע החברתי-תרבותי שממנו באים הלומדים בשפה השנייה. יש תרבויות שבהן השפה הדבורה דומיננטית יותר, ובאחרות השפה הכתובה שלטת, והחשיפה לטקסטים כתובים – אפילו קצרים כשלטים – היא מובנת מאליה.
2. בתרבויות שונות יש דרכים שונות לארגון השיח והטקסט. למשל דרכי השכנוע וההיצג משתנות מתרבות אחת לאחרת: באחת מסתמכים על טקסט קנוני, מקודש, סיפור בעל מוסר השכל, ובאחרת משתמשים בהיצגים גרפיים, באמצעים דיגיטליים, בנתונים מספריים ועוד.
3. במוסדות חינוכיים שונים יש ציפיות שונות מן הלומדים. יש תרבויות ומדינות שבהן נהוגה תכנית לימודים מחייבת ובחינות חיצוניות, ובאחרות התכניות הן בית ספריות. מבנה בית הספר, שהייה בו והיחסים בין המורים לתלמידים הם שונים. הציפיות של הלומדים הן לפי המסורות והמסגרות אליהן התרגלו.

מן ההבדלים שהוצגו ניכר כי משתנים רבים משפיעים על תהליך הלימוד, כולל תהליך הקריאה. ברי כי לידיעת הקריאה בשפת-האם ולמידת השליטה בה ולהכרת תרבות

המוצא יש חשיבות מכרעת בלימוד הקריאה – ככל שלומד יש תשתית אוריינית עשירה יותר בשפת־האם, ניתן לצפות ללמידה מהירה יותר.

לכן בהוראת קריאה בשפה שנייה חשוב להקדיש תשומת לב מיוחדת לשתי קבוצות:

א. לומדים שאינם בעלי תשתית קריאה בשפת־האם

ב. לומדים בעלי תשתית אוריינית בשפת־האם

לומדים שאינם בעלי תשתית קריאה בשפת־האם הם לרוב צעירים (בני חמש ושש) שטרם נחשפו או נחשפו מעט מאוד לטקסט כתוב אך יש גם לומדים בוגרים יותר שלא נחשפו בתרבותם בארץ המוצא לטקסט כתוב או לטקסט "מהדהד ספר". לומדים אלו, בדומה ללומדים בשפת־אם, נדרשים קודם כול להפנים את הקשר בין הצליל לסימן הכתוב, ועל כן יש ללמד את העיקרון האלפביתי באופן ישיר. חשוב לשים לב: בקרב הילדים הצעירים בקבוצה זו יכולה להיות שונות רבה בתשתית האוריינית הכללית. כך למשל יש ילדים המכירים צורת ספר והיודעים לשחזר סיפורים ששמעו,²⁹ ולעומת זאת יש ילדים ללא כל רקע אורייני. אצל כל הלומדים האלה, צעירים כבוגרים, יש צורך להקדים להוראת הקריאה שליטה בדיבור וחשיפה ללשון "מהדהדת ספר".

לומדים בעלי תשתית אוריינית בשפת־האם מסוגלים לקרוא ולהבין בשפת אמם, ויש להם מודעות פונולוגית ותחבירית וכישורי שיח בשפת־האם. מחקרים עדכניים מצביעים על קשר בין הצלחה בפענוח בשפת־אם להצלחה ברכישת קריאה בשפה שנייה. ידע לשוני ואסטרטגיות קריאה בשפת־האם מועברים לתהליך הקריאה בשפה שנייה,³⁰ ויש בכוחם לקצר את תהליך הפענוח ולהקל על ההבנה של לומדים אלו. היכולת לקרוא ולכתוב בשתי שפות מספקת יתרונות אינטלקטואליים, תרבותיים, חברתיים וכלכליים, ולכן במידת האפשר, ראוי לתמוך בשימור היכולות האלה בשפת־האם ואף בפיתוחן.³¹ אצל לומדים אלה ניתן להתחיל בהוראת הקריאה בשלב מוקדם יחסית, שכן הקריאה והכתיבה משמשים להם כלי ואף מנוף ברכישת השפה.

אצל לומדים אלה ראוי להיות מודעים לכך שאנשים מעבירים מיומנויות פונולוגיות משפה ראשונה לשפה שנייה.³² מחד גיסא תופעה זו עשויה לסייע ללומד, ומאידך גיסא במקרים של דמיון אך לא של זהות, היא עשויה להפריע לקריאה.

גם כאשר הלומד הוא בעל תשתית אוריינית בשפת־האם, תלוי מהו עומקה. לומדים ששליטתם בשפת־האם ירודה מביאים עמם ידע מטה־לשוני ירוד. יש לכך השפעה על יכולתם להבין טקסט, ובעיקר טקסט לא מנוקד. גם אם הם עומדים ביכולת הפענוח, הרי שיש להם קושי להפיק משמעות בגלל חוסר היכולת להישען על ההקשר.

בשתי הקבוצות יש, כאמור, צורך במוכנות לקריאה המבוססת על דיבור בשפת היעד ועל כישורי לשון ושיח בשפה הדבורה. נעיר כי השפה הדבורה מבוססת בחלקה על ידע "מהדהד ספר", כלומר על חשיפה של הדובר למקורות התרבות בערוצים שונים.³³

29 ראו תכנית לימודים לגן הילדים תשס"ח.

30 ראו: אבררביע 2001, אבררביע, 2003, גבע ואחרים 1997, סייג'חדד 2003.

31 Snow 2005

32 מחקרים עדכניים מצביעים על קשר בין הצלחה בפענוח בשפת־אם להצלחה ברכישת קריאה בשפה שנייה.

ראו אקמצו 1999, גבע וסיגל 2000.

33 בלום־קולקה תשס"ו.

המוכנות והידע התרבותי הם התשתית ללימוד הקריאה עוד לפני העיסוק הפורמלי בה, ורמתם מנבאת את ההישגים בהבנת הנקרא. לילדי גן המגיעים לכיתה א' יש כבר תשתית מפותחת יחסית בממדים אלו של השפה הדבורה, ואילו ילדים עולים נדרשים לרכוש שליטה זו על מנת שיצליחו בלימוד הקריאה ובהבנת הקריאה. בשתי הקבוצות ראוי לבחור טקסטים שיהיה בהם עניין לתלמיד, ושיהיו ברמתו – או אפילו נמוכים מעט מרמתו כדי למנוע תסכול – ומתאימים לגילו, ולקרוא לפניו בקול טקסטים מורכבים יותר פעמים מספר. יש לעודד קריאה תומכת מעין זו גם מחוץ למסגרת הלימודית. בהיעדר הורה או בן משפחה המסוגל לעשות כן, ראוי להפנות לתמיכה כזו בקהילה.³⁴ חשיפה רבה לקריאה עשויה לקדם קידום של ממש את התלמיד.

ייחודה של העברית

מערכת האותיות בשפות השמיות – ובתוכן עברית – משקפת בצורה שיטתית את צלילי העיצורים ואילו התנועות מיוצגות באופן חלקי בלבד ולא שיטתי על ידי אמות הקריאה ובהבדלים ניכרים בין הכתיב הקרוי "חסר" לכתיב הקרוי "מלא". סימני הניקוד (שנוספו בשלב מאוחר יחסית של התפתחות הכתב) ממלאים את היעדר סימני התנועות במערכת האותיות. בעייתיות זו מעלה את השאלה אם בראשית רכישת הקריאה בעברית יש להשתמש בסימני הניקוד או להימנע מן השימוש בהם, או להשתמש בהם שימוש חלקי.³⁵ בהוראת העברית לדוברים ילידיים שבה נחשף הלומד למערכת כתב אחת באופן מבוקר ומודרך, נהוג להשתמש במערכת סימני הניקוד (גם אם באופן חלקי) בגיל הצעיר. טקסטים קנוניים או שיריים מוצגים לדובר הילדי בניקוד מלא. מוצע לנהוג באותה דרך ללומדי עברית כשפה שנייה בגיל הצעיר.³⁶ בעברית ללא ניקוד, ובעיקר כשאינה בכתיב מלא, יש קושי לזהות את המשמעות הנכונה בהקשר (לדוגמה: סָפֵר, סִפֵּר, רָע, רָעָה, רָעָה), גם הכתיב "המלא", כידוע, אינו "פותר" את כל אפשרויות הקריאה אלא רק מצמצם אותן, ולכן ההקשר והידע המוקדם חשובים כל כך.³⁷ נוסף על בעיית ההומוגרפיה (מילות שוות כתיב ושונות משמעות) עשירה העברית במילים רב־משמעיות ובמילים נרדפות. תולדותיה הארוכות של העברית גרמו שמילים רבות

34 פרויקטים כאלה בשיתוף הורים מתקיימים בחו"ל והונהגו גם במערכת החינוך בארץ ברמת גן, למשל (כפי שפורסם בכתבה בעיתון ידיעות אחרונות, מאת תמר טרבלסי-חדד 18.2.07: "צמצום פערים: ליווי צמוד לילדי עולים").

35 שמרון (תשנ"ז) טוען כי "...פענוח מילים מנוקדות נעזר יותר באינפורמציה פונולוגית, ויש בו מידה רבה יותר של תהליך מטה-מעלה. פענוח מילים לא מנוקדות נעזר יותר בידע לקסיקלי וסמנטיהקשרי בתהליך מעלה-מטה" (עמ' 222). בהמשך הוא קובע: "לסיכום, מאחר שבשני סוגי הכתב מתפענחים כל סוגי הרמזים שבטקסט: פונולוגיים, לקסיקליים, וסמנטיים-הקשריים, נראה שפענוח הכתב המנוקד ופענוח הכתב הלא מנוקד נשענים בבסיסם על תהליך דומה" (שם).

36 ראוי להבחין בין השימוש בסימני הניקוד בהוראת ראשית הקריאה ובין העיסוק המטה-לשוני בטקסט מנוקד.

37 ברמן 1985, גבע ואחרים 1997, שמרון 1993.

עברו גלגולי משמעות מפליגים מן העברית הקדומה ועד ימינו (כך למשל 'שער', 'היכל', 'אסור'), וההיסטוריה המיוחדת של העברית הביאה לכך שבעברית החדשה משמשות אז לצד זו מילים מלשון המקרא ומלשון חז"ל, כגון גשם ומטר, עץ ואילן, אנחנו ואנו, ונוצרו ביניהן הבדלים של תוכן ושל משלב. כל אלה מטילים קושי נוסף על הלומד. קושי אחר בפענוח העברית נובע מן המבנה הסינתטי שלה: קיומן של יחידות בעלות משמעות שאינן מעמידות מילה עצמאית אלא מצטרפות למילה: כך הן אותיות משה וכל"ב (מפה, הילד, ואמר), וכך הם צורני הנטייה למיניהם – צורני הגוף החבורים למילות היחס (אצלי, בגללך), כינויי השייכות בשם העצם (לדעתך, ידיך), צורני הגוף בפועל (כתבת, תכתבו). ההיכרות עם צורנים אלו והמודעות לשיטתיות שבה הם מצטרפים למילים הן חלק חיוני ביכולת לפענח את הטקסט הנקרא. תלמידים בעלי תשתית אוריינית בשפת אמם עשויים להיתקל בקושי ברכישת הקריאה בשל המעבר ממערכת כתב (אורתוגרפיה) אחת למערכת שונה, כגון אנגלית ועברית או רוסית ועברית. שינוי הכיוון – מימין לשמאל, השימוש באותיות סופיות וסוגיית הניקוד שנדונה מצריכים הסתגלות.

המלצות

- א. בהוראת הקריאה מומלץ לנקוט את הגישה המאוזנת, המשלבת פענוח והפקת משמעות.
- ב. ראוי לוודא כי יש ללומד תשתית בדיבור לפני העיסוק הפורמלי בקריאה.³⁸
- ג. כדאי למורה לשקול אם לקרוא בשם לאותיות, לעיצורים (לְשׁוֹנִים) בהתחשב בגיל, בשפת המוצא ובהיכרות עם הלומד או הלומדים.³⁹ שיום התנועות פחות חיוני בראשית הקריאה, וגם זאת ישקול המורה בהשוואה לידע של בני הגיל הילדיים.
- ד. ראוי לבחור בקפידה את הטקסטים לקריאה ולהתאימם ללומד:
 - יש לשקול דירוג של הטקסטים. הטקסטים יהיו אותנטיים במידת האפשר. יש טקסטים שראוי לעבד, ואילו טקסטים אחרים, בעיקר טקסטים קנוניים ושירים, יובאו ללא עיבוד.
 - רמת קריאותם⁴⁰ של הטקסטים צריכה להתאים למידת המוכנות של הלומדים מבחינת הידע המוקדם בשפת-האם ובשפת היעד.
 - הטקסטים ייבחרו ממגוון סוגים וסוגות ומעולמות שיח שונים.
 - הטקסטים יהיו רלוונטיים ללומדים ומתאימים לגילם. הנושאים צריכים לעורר עניין בקרב הלומדים. כדאי להשתמש גם בטקסטים שהלומדים עצמם עשויים

38 ראו תכנית לימודים לגן הילדים תשס"ח.

39 איריס לוי מחייבת זאת (ראו לוי תשס"א, לוי 2002). עינת גוברמן וחווה תובל (2005) גורסות כי השיום חשוב לילדים בעלי תשתית אוריינית, אך מבלבל תלמידים חסרי תשתית אוריינית. בשפות מאותה משפחה – למשל עברית וערבית – כמה מורים מדווחים כי השיום גורם לבלבול.

40 ראו במוסף "עיבוד טקסטים".

- להביא בין מתוך עניין ובין מתוך צורך שלהם. כל אלה יגבירו את ההניעה (המוטיבציה).
- בבחירת הטקסטים יגלה המורה רגישות לשוני בין הלומדים, לדפוסי הלימוד שהביאו עמם מארץ המוצא ועוד.
- ה. חשוב מאוד להכין את הרקע הלשוני והתרבותי הנדרש להבנה לקראת הקריאה.⁴¹
- ו. חשוב לתת את הדעת על מכשולים בתהליך הקשורים בזמן, באוטומטיות, בשטף בקריאה, וביכולת לזהות מילים. וכן יש לבחון את הבסיס של הידע הלשוני והידע האסטרטגי לשם קריאה, כגון ידע של אוצר מילים, ידע דקדוקי בשפה השנייה, ידע על ארגון הטקסט והשית, מודעות לסוגה; מודעות מטא-קוגניטיבית; מודעות מטא-לשונית.
- ז. בתהליך הוראת הקריאה ראוי להשתמש בחומרים המפעילים את התלמידים ומכינים אותם לקריאה. לתלמידים קל לקרוא חומר שתורגל קודם לכן בעליפה, חומר שהתלמידים כבר "אמרו" אותו.
- ח. בעקבות הקריאה ראוי לעודד את התלמידים להביע דעה, לדווח, לבקר. קשירת הקריאה למטרה ספציפית, או הצורך להפיק תוצר, עשויים להפוך אותה למשמעותית יותר.
- ט. מוצע לזמן הן **קריאה בקול** הן **קריאה דמומה** בהתאם למטרה. קריאה קולית מאפשרת למורה לעקוב אחר שלבים בתהליך רכישת הקריאה. כך ניתן לקדם את אסטרטגיות הקריאה של הלומד ולהעריך את תהליך ההתקדמות של הלומד.⁴² לעתים קרובות ראוי להקדים קריאה דמומה לקריאה בקול, כי ההבנה בוודאי תורמת לקריאה הקולית המדויקת והשוטפת.
- י. ראוי לפתח חומרים בהתאם להתקדמות, כגון טקסטים בעלי אוצר-מילים מצומצם ועלילות מצומצמות. דוגמאות לכך יכולות להיות עיתונים, מנשרים, חוברות פרסום, מדריכי טיולים מארץ המוצא של הלומדים ועוד.
- יא. ראוי להפנות את הלומדים גם לקריאה אקסטנסיבית של טקסטים למטרות הנאה ולביסוס יכולת הקריאה לשם הבנה. אלה בדרך כלל ארוכים יותר מן הטקסטים הנקראים בהנחיה צמודה.

41 גרייב וסטולר 2002.

42 עבור הלומד הזדמנות כזו מאפשרת נגישות לצורות לשון יציבות וקבועות יותר מאלה של שפת היום יום. העובדה שהטקסט "מול העיניים" וניתן לקרוא אותו ולשוחח עליו ברזמנית מאפשרת ללומד לפתח רגישות תחבירית, סמנטית ופרגמטית (ולס 1989). מחקרים רבים הראו קשר בין קריאה בקול לבין ניבוי הצלחה בהבנת הנקרא (אקמצו 1999, גבע וסיגל 2000). בקריאה דמומה של טקסטים הלומד בדרך כלל מנסה להפיק משמעות ללא צורך להקפיד על רהיטות.

רשימת מקורות למוסף "הקריאה והוראתה"

- S. Abu-Rabia, 'The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew', *Reading and Writing: An Interdisciplinary*, 14 (2001), pp. 39–59
- S. Abu-Rabia, 'Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arab children', *Reading and Writing: An Interdisciplinary*, 16 (2003), pp. 611–634
- אולשטיין וכהן 2001: ע' אולשטיין וא' כהן, הוראת הקריאה בארצות הברית: סקירת ספרות מקצועית, מכון סאלד 2001
- Nobuhiko Akamatsu, 'The effects of first language orthographic on word recognition processing in English as a second language', *Reading and writing: An interdisciplinary*, 11 (1999), pp. 381–403
- בלום-קולקה תשנ"א: ש' בלום-קולקה, רכישת כשירות סמנטית בלשון שנייה, *הד האולפן*, 61 (תשנ"א), עמ' 14–21
- בלום-קולקה תשס"ו: ש' בלום-קולקה, 'אוריינות ושפה דבורה – מה הקשר?', *הד הגן*, ג (תשס"ו), עמ' 8–20
- R. Berman, 'The acquisition of Hebrew', D. Slobin (ed.), *The cross linguistic study of language acquisition*, Vol. 1: The data, N.J 1985, pp. 255–371
- E. Geva, L. Wade-Woolley, M. Shany, 'The development of reading efficiency in first and second language', *Scientific Studies of Reading*, 1 (1997), pp. 114–119
- E. Geva & L.S. Siegal, 'Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages', *Reading and Writing: An Interdisciplinary*, 12 (2000), pp. 1–30
- גוברמן ותובל 2005: ע' גוברמן וח' תובל, 'האם כדאי ללמד את שמות האותיות בגן, מגמות, מג גוברמן ותובל (2005), עמ' 757–765
- W. Grabe & L. Stoller, *Teaching and Researching Reading*, 2002
- הנאור 2003: ד' הנאור, הגישה המאוזנת להוראת הקריאה, הקיבוץ המאוחד 2003
- C. Wallace, 'Learning to read in a second language: a Window on the language acquisition process', *Reading in a Foreign Language* 5 (2) (1989), pp. 222–298
- לוי תשס"א: א' לוי, 'שמות אותיות כגשר בין המילה הדבורה לכתובה', *הד הגן*, ב (כסלו תשס"א), עמ' 12–23

לוי 2002: א' לוי, 'אלף-אוהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול... מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות', פ' קליין וד' גבעון (עורכות), שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך, רמות, אוניברסיטת תל-אביב 2002, עמ' 71-103

טיפוח השפה 2001: דוח ועדת הקריאה והכתיבה - טיפוח השפה הכתובה והדבורה בגני הילדים, משרד החינוך, התרבות והספורט תשס"א

E. Saiegh-Haddad, 'Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic / Hebrew (L1) – English (L2) readers', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (2003), pp. 717–736

סנו ואחרים 1998: C.E. Snow, S.M. Burns & P. Griffin, *Preventing reading difficulties in young children*, Washington D.C. 1998, pp. 324–325

J. Shimron, 'The role of vowels in reading: A review of studies of English and Hebrew', *Psychological Bulletin*, 114 (1993), pp. 52–67

שמרון תשנ"ז: י' שמרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה, ירושלים מאגנס תשנ"ז

תכנית לימודים לגן הילדים תשס"ח: תשתית לקראת קריאה וכתובה, תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, ת"ל, משרד החינוך תשס"ח

ב. עיבוד טקסטים

אחת הבעיות המרכזיות שמורים המלמדים תלמידים עולים נתקלים בה היא מחסור בטקסטים קלים בדרגות שונות. מצד אחד טקסטים רבים בעברית קלה אינם מתאימים בתוכנם לקהל היעד. מצד שני ספרי הלימוד שבהם נמצא חומר הלימוד על פי תכנית הלימודים – לשונם גבוהה (לעתים אף עבור תלמידים ילידים), ועל כן נבצר מן המורים להשתמש בהם. במצב זה נאלצים המורים למצוא פתרונות אד-הוק, ולעתים מובאים לכיתה טקסטים בלתי הולמים – אם מבחינת תוכנם אם מבחינת רמתם. על רקע מצוקה זו יש יתרון רב לכך שהמורה עצמו יעבד טקסטים ויתאים לתלמידיו. למורים המנסים לשלוח ידם בעיבוד טקסטים מוצע כאן רקע תאורטי ומדריך מעשי. יותר מכול חשוב לציין כי עיבוד הטקסט אין פירושו קיצור הטקסט אלא שינוי ופישוט של המבנה הכללי שלו, של המבנים התחביריים ושל אוצר המילים. יתרה מזו, במקומות מסוימים דרושה דווקא הרחבה והוספה של מידע מתווך שיקל על הקורא את המפגש עם טקסט המייצג תרבות לא מוכרת.

אפיון הקשיים העולים מן הטקסט

קשיים בממד הלשוני

בממד הלשוני נכללים שני רכיבים: אוצר המילים ומבנה המשפטים. המילים – אבן היסוד לרכישת שפה – יכולות להיות אבן נגף או כלי מסייע בתהליך זה. מחקרים מעידים על קשר הדוק בין ידיעת מילים להבנת הנקרא (ניר תשנ"ג). אדם הרוכש שפה אינו יכול להכיל בזיכרונו אוצר מילים גדול ללא הקשר, שכן אין מילים ניטרליות. לכל מילה יש גוני משמעות שונים הנובעים מן ההקשרים שבהם היא "חייתה" את חייה החברתיים, ומכאן שמובנה של מילה על מטעניה הסמנטיים הוא מושג דינמי. על כן לימוד משמעות של מילה אינו חד-פעמי. יש לראות זאת כהפנמה הדרגתית, כתהליך. עובדה זו יוצרת קושי, שכן הקוראים עשויים להיתקל במילה שלכאורה מוכרת להם, אולם משמעותה בהקשר מסוים שונה מזו הידועה להם. בשפת-האם הילדים רוכשים את השפה תוך שהם לומדים לזהות את היחס שבין המסמן (המילה) למסומן (החפץ או המושג). ברכישת שפה שנייה אדם מגיע לתהליך כשקיימת אצלו מערכת מגובשת של יחסי זהויות אלו משפת אמו, אולם בשפה השנייה אין הכרח שיחסים אלה יישמרו, שהרי שפות נבדלות זו מזו בדרך שבה הן מארגנות את העולם. ללומד הלשון קשה לתפוס כי לשפה החדשה יש "תמונת עולם" משלה, המחלקת את המציאות חלוקה שונה. כך למשל הצרפתית עושה שימוש קבוע ושגור ב**שבעה זמנים**, כל אחד מסמן אורך שונה, זמן ביצוע ויחסיות מול פעולות נוספות. עולה מצרפת יתקשה להפנים מערכת של **שלושה** זמנים עיקריים. בערבית מקצת השמות לציון קרבת משפחה שונים מן העברית. **לדוד מצד האם** ו**לדוד מצד האב** יש שני מונחים שונים, ואילו בעברית אין ההבחנה הזאת. נטייתו הטבעית של הלומד תהיה להתאים את תמונת העולם של השפה הנלמדת לאו של שפת אמו. ברי כי נטייה זו עלולה ליצור קשיים בהבנת מילים וצירופים בשפה הנלמדת.

קשיים נוספים עלולים להתעורר מהבדלים באסוציאציות שמילה מסוימת מעוררת בתרבויות שונות ובקונוטציות (המשמעויות הנלוות) שלה. גם אם המשמעות המילונית של המילה נהירה לרוכש השפה השנייה, הרי לעתים קרובות חסומות בפניו הקונוטציות שלה ועולם האסוציאציות שהיא מעוררת אצל הקורא הילידי המעוגנות עמוק בתרבות (למשל המילים: 'דווקא', 'דוגרי', 'לפרגן', 'לומר הלל', 'לצום'). כך הוא עלול להחמיץ רכיבי משמעות חשובים בהבנת הטקסט.

גם המבנה האידיומטי של השפה – הקולוקציות לסוגיהן ובהן צירופים כבולים וצירופי שכנות – עורמים קשיים ברכישת שפה שנייה. לכל שפה מערכת הצטרפויות הרגליות משלה, ולעתים קרובות לא נמצא קשר בין צירופים בשפות שונות. אם הלומד אינו יודע את פירוש הצירופים הכבולים 'פשט את הרגל', 'משא ומתן', 'שאב עידוד', 'זאת אומרת', 'משכמו ומעלה' – הוא לא יוכל להבין את משמעם מתוך בדיקה במילון של כל אחד מרכיביהם.

לאורכם של משפטים ולמבנה שלהם יש השפעה על דרגת הקושי של הטקסט (הרמתי תשמ"ב). בקריאה של משפט ארוך עלול הקורא המתחיל לשכוח את תחילתו כשהוא מגיע לסופו. עם זאת יש לציין כי לא כל משפט ארוך הוא בהכרח משפט קשה. אם קיימים בו איברים עצמאיים, הריהו קל יותר. לעתים דווקא משפטים קצרים קשים מאוד להבנה, שכן יש בהם דחיסות רעיונית ושימוש בצירופים שמניים רבים. למשפטים הקצרים יש יתרון פסיכולוגי בבחינת "הצלחתי לקרוא הרבה ומהר".

מבנה המשפט גם הוא משפיע על רמת הקושי שלו. מחקרים מראים כי גורמי קושי עיקריים בהבנת משפטים הם: שלילה, מבנים סבילים, נטיעה (משפט בתוך משפט), השמטה (אליפסה) ושיום (נומינליזציה). שינוי סדר המילים ה"טבעי" – נושא-נשוא מושא/תיאור – מקשה על הקוראים, שכן עליהם לבצע טרנספורמציה נוסף על הפיענוח.

קשיים בממד הטקסטואלי

מחקרים בחקר השיח מראים כי הופעתם של אמצעי קישור בטקסט כתוב חשובה לשם שמירה על רציפות הטקסט, קביעת הסדר הכרונולוגי של האירועים ופיענוח היחסים הלוגיים שבין חלקי הטקסט השונים (אולשטיין וכהן, 2005). הצלחה בתיאור טקסט תלויה במידה רבה ביכולתם של הקוראים לעקוב אחר אמצעי הקישור. קשיים בזיהוים או בהבנתם יגרמו לקשיים בהבנת הנקרא.

מרכיב אחר הוא מידת הלכידות המפורשת של הטקסט, המבנה הלוגי הכולל שלו. מחקרים הראו כי קוראים ניגשים לטקסט עם ציפיות ללכידות. הם נתקלים בקשיים בתיאור הקריאה אם הטקסט אינו מספק די רמזים טקסטואליים לשם כך (אדר ואחרים 1987).

זאת ועוד, יש להסתכל על הטקסט כשלם. תרבויות שונות מארגנות את הטקסטים שלהן בדרכים אחרות. כך למשל, הטקסט האפריקאי בנוי מאמירה מרומזת בעיקר של פתגם המתחיל את הטקסט, ומכוון אל הרעיון המרכזי. בפסקה הראשונה תהיה הצהרה על הרעיון המרכזי ועל כוונת המוען. עם זאת המסר אינו מנוסח בצורה מפורשת. לעומת זאת טקסטים הנכתבים בתרבות הרוסית מציגים את המסר בצורה

גלויה ומפורשת בסוף הטקסט. ארגון הטקסט בצורה שונה עלול להוות קושי לקוראים מתרבויות שונות (שליפר 2007).

קשיים בממד הפרגמטי

מקובל לראות את תהליך הקריאה כאינטראקציה בין הקורא לטקסט. בעת ההתרחשות מתקיים מפגש בין מבני ידע שהקורא מביא עמו אל התהליך ובין הידע החדש שהטקסט מציע. בתהליך זה יש תפקיד חשוב לתבניות ידע בזיכרון, שהן הסכמות הקוגניטיוניות שהקוראים מביאים לטקסט. סכמות אלו מאפשרות לקוראים לשבץ ידע חדש הנקלט מן הטקסט לעולם ההקשר הרלוונטי, וכך לבנות בתודעה ייצוג כולל של הטקסט מעבר לפרטים שבו.

פערים בין סכמות הקיימות אצל הקוראים ובין אלה הקיימות בטקסט, כלומר אלה שהכותב הניח שקיימות אצל הקורא הפוטנציאלי שלו – עלולים לגרום לקשיים בהבנת הנקרא. במקרים אלו הקוראים לא יצליחו ליחס משמעות מעבר למשמעות המילים או עלולים ליחס למילים שונות משמעות שאינן נמצאות בטקסט (אדר ואחרים 1987, עמ' 7-8).

הרמתי (תשמ"ב) מציע מודל תאורטי לשכתוב או לעיבוד של טקסט למטרות דידקטיות, המבוסס על מחקר בתחום הקריאות. הוא מציין חמישה גורמים שיש לתת עליהם את הדעת בשעה שמעבדים טקסטים:

- א. דחיסות רעיונית וסגנונית – טקסט עמוס מבחינה רעיונית ואשר סגנון השפה בו עשיר ומעוטר יוצר קשיים ללומדי שפה שנייה.
- ב. אוצר התיבות, איכותו וכמותו – זהו גורם חשוב בקביעת דרגת הקושי של טקסט. עושר לשוני ועומס מילולי יוצר קושי. ככל שיגדל היחס בין מספר התיבות השונות (כל תיבה נספרת פעם אחת) לעומת מספר התיבות השוטפות (מספר תיבות על כל חזרותיהן), כך יגדלו קשייהם של הקוראים בקריאת הטקסט. דבר זה יוביל לעיסוק בעיקר בפינוח.
- ג. משפטים, אורכם ומידת מורכבותם – קיים יחס ישר בין אורך המשפט לבין מידת הקושי שבו. הממוצע של אורך כלל המשפטים בטקסט יכול להעיד על דרגת הקריאות שלו. מבנה המשפט (פשוט, איחוי, מורכב) הוא גורם שני במעלה מבחינת חשיבותו בדירוג רמת הקריאות של טקסטים.
- ד. גוון אישי – במקרים שבהם משתקפת אישיות הכותב בטקסט הדבר עשוי לעורר עניין אצל הקוראים ולעודד אותם לקריאה. רמזים ספציפיים ומשפטים "אישיים" מעלים את רמת הקריאות של הטקסט.
- ה. מבנה הטקסט – הפנימי והחיצוני – הוא מרכיב חשוב מאוד העשוי להעלות את רמת הקריאות של טקסט. מחקרים מראים כי שינויים בפורמט ובטיפוגרפיה של הטקסט מעודדים את הקריאה ומשפרים את ביצועי הבנת הנקרא.

כיצד מעבדים טקסטים?

עיבוד הטקסט נעשה בממד הלשוני, בממד הטקסטואלי ובממד הפרגמטי וכן בהיצג.

הממד הלשוני

רבים מן העוסקים בהוראת העברית כשפה שנייה סבורים כי בממד הלשוני טמון הקושי העיקרי, ועל כן הם פונים להקלה ולפישוט בתחום זה. כאמור אין זה התחום היחיד המעורר קשיים, ויש לזכור כי משקלם של הממדים האחרים אינו פחות. עם זאת הממד הלשוני נגיש יותר, מובן וקל לעיבוד.

בתחום זה יש להתייחס לנושאים האלה: אוצר מילים ומבנים תחביריים. **אוצר מילים** – כדאי להקפיד להשתמש בשמות ופעלים שכיחים, שבהם התלמידים עשויים להיתקל בחיי היום-יום. חשוב לבחור בפעלים פעילים, שכן הם קלים יותר להבנה. רצוי להשתמש בשמות עצם שגורים במשלב לשוני בינוני ולא לחבר אליהם כינויים (ודאי לא בשלב ראשון). רצוי להשתמש במילים שימוש חוזר כדי שלא להגדיל את היחס בין מספר התיבות השונות למספר התיבות השוטפות. בהיבט הסמנטי יש לצמצם את השימוש במטפוריקה ובציוריות ברמת המתחילים.

מבנים תחביריים – רצוי לפרק משפטים ארוכים בעלי כמה פסוקיות. יקשה מאוד על הקורא המתחיל לזהות את עושה הפעולה והפעולה שנעשתה אם המרחק ביניהם יהיה רב. זאת ועוד, ריבוי פסוקיות לוואי יסיח את דעת הקורא ויגרום לבלבול. בשלב התחלתי מבנים של דיבור ישיר קלים יותר לתיהלוק. בהמשך נותר על כנם משפטים מאוחים או מורכבים, שאינם מסורבלים, ואשר הקשר ביניהם גלוי, ברור ומוכר. חשוב מאוד לשמור על מבנה לוגי-פסיכולוגי שגור של המשפט: נושא-נשוא-מושא/ תיאור. רצוי לציין באופן מפורש את עושי הפעולה. יש להמעיט בשימוש בפעלים סבילים בעיקר ברמת המתחילים.

הממד הטקסטואלי

ברמת הטקסט השלם יש להפחית את העומס הרעיוני והסגנוני כדי שלא להקשות על ההתמודדות. חשוב לזכור שתהליך הפיענוח אורך זמן רב גם לתלמידים מתקדמים. מומלץ להסתפק במספר דוגמאות קטן כדי שלא להכביד, ועם זאת יש לזכור כי הן גורם ממחיש ומנהיר. רצוי שלא להרבות בהכללות ולהקפיד שיהיו פרטים תומכים ברעיון המרכזי, הכללי.

בדרך כלל עיבוד טקסט מסתכם בקיצורו, אולם כפי שצינו לעיל, אין זו המטרה. המטרה העיקרית היא לעשותו תקשורתי יותר לקוראים שלא גדלו לתוך ההווה העברית-הישראלית. לעתים אף נחוצה הוספת רכיבים היוצרים עודפות ומקלים על הבנת הטקסט, כמו חזרות, אף על פי שההוספה מאריכה את הטקסט. כמו כן חשוב לתווך בין הקוראים ובין ההקשר החברתי של הטקסט. לעתים הוספת מידע בתחילתו של טקסט עשויה לגשר על פערי מידע תלויי תרבות, חברה ונסיבות.

יש לשים לב לקישוריות וללכידות. חשוב להמיר קשרים ממשלב לשון גבוה בקשרים מוכרים ממשלב לשון בינוני. יש להשתמש בעיקר בקשרים של מבנים לוגיים המוכרים לתלמידים (למשל, סיבה ותוצאה, השוואה, ניגוד, הסתייגות). חשוב להרחיב את את השימוש במגוון קשרים באותו קשר לוגי.

כדי להקל על הקוראים המתחילים רצוי להוסיף אמצעים הגורמים ללכידות גלויה של הטקסט: חזרות לקסיקליות, אזכורים לפנים ולאחור (אנפורות, קטפורות), יידוע, קשרים. כאמור, סמנים לקסיקליים אלו מבהירים את המבנה הלוגי של הטקסט ומכוונים את הקורא בנתיביו, ובכך מקלים על תהליך הבניית המשמעות מן הטקסט. לשון הדיבור עשויה להיות נגישה יותר לקוראים רוכשי השפה. טקסטים שיש בהם מלשון הדיבור עשויים להיות נגישים יותר לקוראים המתחילים.

הממד הפרגמטי

רבים אינם נותנים את הדעת לתיווך חשוב מאוד החסר ללומדי שפה שנייה – ידע עולם וידע תרבותי-חברתי משותף. יש לבחון היטב את ההנחות המוקדמות של כותבי הטקסטים באשר לידע של קוראיהם. בדרך כלל הכותבים מניחים כי הקוראים שותפים לאותו עולם חברתי ותרבותי, אולם התלמידים העולים אינם חולקים בהכרח את אותו הידע עם הכותבים בישראל. לכן יש להטרים מידע לפני קריאת הטקסט או לשלב מידע זה בתוך הטקסט אם בהערות שוליים אם כחלק אינטגרלי של הטקסט. בשלבים הראשונים חשוב לדאוג לבהירות, כלומר כוונת המוען צריכה להיות ברורה מן הניסוח. עם זאת בהמשך הלמידה יש להשתמש במגוון דרכים לשוניות להבעת פעולות דיבור מרכזיות גם בצורה עקיפה ומשתמעת.

ההיצג

להיצג של הטקסט – לצורתו החיצונית – עשויה להיות השפעה על המוטיבציה לקריאה. היצג מזמין ומושך מצד אחד והמסייע להבין את מבנה הטקסט מצד שני – מתבטא בכמה וכמה גורמים, ובהם: רווחים בין השורות ובין הפסקות, גודל גופן סביר ונעים לעין, שוליים רחבים בצדי הדף, כותרות ראשיות וכותרות משנה המחוורות את המבנה הלוגי ואת המדרג. כל אלו יעלו את רמת הקריאות של הטקסט ויקלו על הקוראים המתחילים.

* * *

בסופו של כל עיבוד מומלץ למורים שיבחנו את הרווח מול ההפסד. מה הרוויחו התלמידים מן העיבוד שנעשה, אך גם מה הפסידו – אוצר מילים, לחלוחית תוכנית, היכרות עם היבטים מורכבים יותר של השפה ועוד.

להלן הדגמה של עיבוד טקסט מקור לשלוש רמות, והערות דידקטיות על השינויים שנעשו.

המאמר: יולי, חרומצ'נקו, 'למה, לעזאזל, הבאתם אותי לפה?', **הארץ**, גיליון ערב פסח, תשס"ג.

תקציר המאמר: במאמר הנשען על ניסיון אישי הכותבת מתארת את היחסים בין הורים לילדים במשפחות של מהגרים כ"כדרור אשמה" הדדי: מצד אחד הצעיר מאשים את הוריו שהפכו אותו למהגר וניתקו אותו מארצו, ומצד שני ההורים שמשלמים בעצמם מחיר כבד טוענים שעשו זאת למענו. טיעון זה מעמיס על מצפוננו של הצעיר את השבר שחווים הוריו בוותרם על מקצוע ועל מעמד. ההגירה יוצרת היפוך תפקידים בין הורים לילדים: ההורים נעשים תלויים בילדם בגלל קשיי שפה והסתגלות, ועלולים לאבד את הסמכות כלפיו. על הילד מוטלות חובות ואחריות של מבוגרים. מהגרים אינם יודעים מה הנורמות של החברה החדשה ונאלצים להישען על מידע שהילד מספק להם. זה מוצא את עצמו במצב שהוא יכול לשקר והוריו לא ידעו זאת. הכותבת מסיימת בנימה אופטימית – במשפחות שבהן הצליחו שני הדורות להשתרש בחברה עשויות חוויות הקליטה להוביל בסופו של דבר לרקימת יחסים חמים מאוד בין ההורים לילדיהם.

למה, לעזאזל, הבאתם אותי לפה?⁴³

יולי חרומצ'נקו, הארץ, גיליון ערב פסח, תשס"ג

לילדי מהגרים, במיוחד כאלה שהובאו לכאן בגיל צעיר, שמורה פריווילגיה אחת. כשרע באמת, כשהכיבוש, הפיגועים, המיתון ומזג האוויר חוברים יחד לעיסה טובענית שסופה לא נראה, יש עוד מישהו להאשים מלבד ראש הממשלה, שר האוצר התורן ודני רופ. השאלה-תלונה, "אבא, למה לעזאזל הבאתם אותי לפה?", הופכת בזמן האחרון לפתיחה שגורה בשיחות ביני לבין האיש שאחראי על מחצית מקיומי, שלפני 26 שנים וקצת החליט שאת ילדו אבלה בארץ מוכת סכסוך במזרח התיכון.

התשובה האמיתית, הרצינית, על השאלה הזאת הוסברה לי מקטנות, והיא מחזירה את כדור האחריות, או האשמה, למגרש שלי. לפני שנולדתי רצתה להגר רק אמא, שגדלה בבית שהרדיו בו כוון במסתרים לקלוט את "קול ישראל". את אבא איש לא הצליח לשכנע בכל מיני טיעונים ציוניים. רק אחרי שנולדתי, הסביר לי, נזכר בילדות שהיתה לו, בכינויים שהעליבו את היהודי שבו ובפעם ההיא ששיסו בו כלב ברחוב. לבת שלו, הבטיח אז לעצמו, לאמא שלי ולכל מי שרצה לשמוע, זה לא יקרה. לכן גם לא בא בחשבון שום יעד אחר מלבד מדינת היהודים. כך הובטח עתידי מפני הכינוי "ז'ידית". וכך נגזר עלי לחיות בידיעה שחיייהם הקודמים של הורי, חבריהם, הקריירות שלהם, הוריהם שנפטרו בלי שנכחו בלווייתם – כל מה שנעקרו ממנו והותירו מאחור לפני שעלו לכאן – רובצים על מצפוני.

משחק כדור האשמה המתנהל תמיד, במינון זה או אחר, בין ילדים להוריהם, נעשה טעון הרבה יותר אצל מהגרים. "בשביל הילדים" הוא הנימוק הרווח ביותר שאפשר לשמוע מעולים להצדקת עקירתם, דבר המעמיס מיד את כל צרות הקליטה שחוו על מצפון ילדיהם. אב שהיה מהנדס, רופא מוכר או מאמן הוקי קרח, ונאלץ להתקיים כאן מטאטוא רחובות או ריתוך פלדה, לא יהיה אדם שמח. אצל אם שהיתה מנהלת מחלקה בקונצרן תעשייתי גדול, ביוכימאית מבטיחה או מרצה בכירה, ואת פרק ב' של חייה היא נאלצת לבלות כעקרת בית (כי מי יעסיק אשה בת ארבעים פלוס בלי שפה שלא מכירה את הבוס מהצבא), עלול להתפרץ דיכאון.

הילדים מצדם, אלה מהם שזכו למנת הקללות, האלימות או סתם הניכור מצד סביבתם ה"קולטת", ינטרו טינה למי שניתק אותם מעבר טוב יותר. העובדה שמדובר במשפחה קטנה – רוסים לא ידועים כוולדנים גדולים – הופכת את כל העסק סבוך וטעון עוד יותר. אני מכירה צעיר אחד, בן יחיד, שהתחיל לגמגם זמן קצר אחרי שאמו, פעם מהנדסת חלל והיום מנקת מסדרונות מזדמנת, נכנסה לדיכאון שעדיין לא יצאה ממנו. בהוסטל לאלכוהוליסטים ראיינתי פעם רופא שיניים לשעבר, שהתחיל לשתות בכמויות כשחש שילדיו התנכרו לו, לא העריכו אותו יותר כשלא מצא עבודה ורק ישב בבית.

רשויות הרווחה מפרסמות מדי פעם נתונים על צעירים עולים "בסיכון" – שעזבו את הבית אחרי שהפך בלתי נסבל והגיעו מי לכלא, מי לסמים או לאלכוהול. פחות ידוע מספר

המשפחות המתפרקות בעקבות ההגירה. שניהם קצוות של אותה אשמה שאי אפשר לשאת. לי, עם שני הורים שבכל זאת הצליחו לבנות בית שני והיום לא מדמיינים את חייהם במקום אחר, אסור להתלונן. מתוך ההגירה צומח היפוך יחסי הכוחות בין הורים לילדיהם. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, שמשתלטים מהר יותר על השפה ואורחות החיים. הורים הופכים תלויים יותר ויותר בבניהם ובנותיהם, ומאבדים כך את ה"דיסטאנס" ההורי, את הסמכותיות. לך תעניש ילד כשבעוד רגע תצטרך את עזרתו לקרוא את חשבון הארנונה.

הילדים מצדם צוברים חובות ואחריות של מבוגרים ומאבדים תוך כדי כך משהו מהתום המובטח של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ כי בדיוק צריך לעזור לאמא ואבא לעבור על החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. וגם – כמה ישרה פנימית צריך כדי שבקריאת הציונים בתעודת סוף השנה שלך באוזני הורך לא תעגל כמה פינות. הם הרי לא ידעו.

את עצמי אני זוכרת בגיל תשע מנסחת מכתבים לח"כים ושועי ארץ בבקשה לסייע לעלייתם לישראל של סבא וסבתא, מסורבי עלייה, מכתבים רצופי ביטויים כמו "לא יעלה על הדעת", "פגיעה בזכויות האדם" ו"אנא עשה כל שלאל ידך"; ואחרי זה נעלבת עד עמקי נשמת כשאסרו עלי ללכת לסרט עם חברות. בשביל מכתבים לשמעון פרס אני גדולה מספיק ובשביל סרט לא?

מהגרים מאבדים עם העקירה את תחושת הנורמטיוויות – איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", מה "מוזר אבל מתקבל על הדעת". ביחסי הורים-ילדים ניכר חוסר הביטחון הזה בשאלה הנצחית המומטרת על ראש הילד: "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? להם ההורים מרשים? זה נורמלי פה?". זה הרגע לשקר במצח נחושה: בטח שכל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד וחוזרים רק אחרי חצות, ברור שנהוג להישאר ערים עד הבוקר ליד המדורה בל"ג בעומר, לכולם מרשים לצאת לטיול "בעקבות נחשים ארסיים" עם החברה להגנת הטבע. זה עובד רק עד הרגע שבו אחד ההורים אוזר את רסיסי העברית שלו ומתקשר למי מהורי הילדים האחרים בכיתה. משבר האמון אז עז מנשוא.

במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו, אחרי זמן, להשתרש בסביבה החדשה, יכולים להתפתח בסופו של דבר יחסים חמים מאוד. פחות קשרי הורים-ילדים קלאסיים, על הפער הדורי שביניהם, ויותר איזו גאוות יחידה משותפת, רעות כמו-חיילית של מי שצלחו ביחד, כתף-אל-כתף, את מלחמת ההישרדות. אפילו שבעצם במלחמה הזאת נתון כל דור לנפשו.

* יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית.

המאמר שלפנינו עוסק בנושא הנוגע ישירות לקהל היעד, תלמידים עולים. ואולם אורכו (760 מילים), אוצר המילים העשיר שלו, המבנים המורכבים של המשפטים, הלשון הציורית, עירוב המשלבים ("נגזר עלי לחיות בידיעה ש..." לעומת "לך תעניש ילד...") ובעיקר האירוניה השזורה בו – כל אלו מחייבים את עיבודו כדי להתאימו לקוראים העולים.

נעיין למשל בשני המשפטים הפותחים את המאמר:

לילדי מהגרים, במיוחד כאלה שהובאו לכאן בגיל צעיר, שמורה פריווילגיה אחת. כשרע באמת, כשהכיבוש, הפיגועים, המיתון ומזג האוויר חוברים יחד לעיסה טובענית שסופה לא נראה, יש עוד מישהו להאשים מלבד ראש הממשלה, שר האוצר התורן ודני רופ."

מצד המבנה התחבירי שני המשפטים פותחים בתיאור, והשני ארוך למדי; בשניהם נטועות פסוקיות; המשפט הראשון בעל מבנה סביל, והמשפט השני בעל מבנה סתמי (נושא המשפט אמור להיגזר מן המשפט הראשון). גם אוצר המילים קשה למדיי הן ברמתו ("עיסה טובענית"), הן לפי מדד אוצר התיבות, שהרי אין כאן שום תיבה חוזרת. נוסף על כך רבים בו המושגים שהם תלויי הקשר חברתי-תרבותי ותלויי זמן ("הכיבוש", "הפיגועים", "המיתון", "דני רופ"). אולם הקושי העיקרי נובע מן האירוניה השורה על שני המשפטים הללו: הרי ה"פריווילגיה" היא כלל לא פריווילגיה. כדי לפענח זאת צריך להבין את עוקצו של המשפט השני ש"יש עוד מישהו להאשים...". בעיבודים שלהלן הושמטו המשפטים הללו.

הלשון הציריית, הדוגמאות, החוויות האישיות והנימה האירונית של הטקסט – הופכים אותו למעניין יותר, ואף עשויים לסייע בהבנת הכוונה והמסר, אך לפעמים הם עלולים למשוך את תשומת לבו של הקורא לעניינים משניים, ואף להטעות אותו – בעיקר כשמדובר באירוניה. בעיבודים שלהלן ניתן לראות כי במקומות מסוימים הושאר סגנונה של הכותבת ובמקומות אחרים הוא טושטש. בשלושת העיבודים הושמטו הדוגמאות.

עיבוד לרמת מתחילים

הערות על העיבוד	למה הבאתם אותי לפה? מעובד על פי יולי חרומצ'נקו, * 'הארץ', גיליון ערב פסח תשס"ג
היצג: הקטע קוצר וסודר בפסקות קצרות. כל פסקה מייצגת רעיון אחד. הטקסט סודר בשורות קצרות	ילדים עולים רבים שואלים את ההורים שלהם: "למה הבאתם אותי לפה?" התשובה של ההורים שלי על השאלה נמצאת בילדות שלי. לפני שנולדתי אמא שלי רצתה להגר לישראל, אבל אבא שלי לא רצה. רק אחרי שנולדתי הוא הסכים לעלות לישראל, כי הוא נזכר בילדות שהייתה לו. הוא לא רצה שגם לילדה שלו יקראו "ז'ידית". זוהי מילה לא יפה שאמרו ליהודים בגולה כשרצו להעליב אותם. לכן הוריי עלו לישראל, והשאירו מאחור את כל חייהם.
– מפסקת הפתיחה נבנה משפט אחד שבמרכזו השאלה. – נשמר הגוון האישי – סיפור אישי. – בוטל מבנה סביל ('הוסברה'). – פורק שם עצם + כינוי חברי: 'ילדותי' < 'הילדות שלי'. – נוסף מידע להבהרה (ז'ידית). – נוסף קשר לצורך לכידות (לכן)	הרבה עולים עונים על השאלה "למה עלו לישראל" את התשובה: "בשביל הילדים". התשובה הזאת מעבירה את כל בעיות הקליטה למצפון של הילדים. האחריות על בעיות הקליטה עוברת לילדים, כי רק בגללם נעשתה ההגירה. הילדים מצדם מרגישים שההורים אשמים, כי הביאו אותם לחברה חדשה, שלא קולטת אותם יפה.
הפועל 'מעמיס' הומר בפועל רווח 'מעבירה'. – המשפטים קוצרו.	במצב של הגירה מתהפכים יחסי הכוחות בין הורים לילדים. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, כי הם משתלטים מהר יותר על השפה, ומבינים טוב יותר את דרך החיים במקום החדש. ההורים נעשים תלויים יותר ויותר בילדים, ומאבדים את ה"דיסטאנס" ואת הסמכות שלהם. איך אפשר להעניש ילד, אם עוד מעט תצטרך את העזרה שלו לקרוא את חשבון החשמל?
– הושמט נושא משנה שלם (רשויות הרווחה ונשירה וכו'). – הומר משלב גבוה במשלב בינוני. – הומר שמות בפעלים (היפוך < מתהפכים). – המילה 'סמכותיות' הומרה ב'סמכות'.	הילדים צריכים למלא חובות של מבוגרים, ומאבדים משהו מהתום של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ, כי בדיוק צריך לעזור לאימא ולאבא לקרוא את החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. והכי קשה כשהילד צריך לקרוא להורים את הציונים בתעודת סוף השנה. הוא צריך להיות מאוד ישר ולא "לעגל כמה פינות". הם הרי לא ידעו.
– הומר צירופים ומטבעות לשון במילים רווחות, כגון 'צוברים חובות' < 'צריכים למלא חובות'. – הושמטו סיפורים אישיים החורגים מעט מן הנושא.	מהגרים מאבדים את התחושה – איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש; מה אסור, מה כולם עושים, מה מוזר אך מתקבל על הדעת. ביחסים שבין הורים לילדים יש חוסר ביטחון לגבי השאלה "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? ההורים מרשים להם? זה נורמלי פה?".
– הושמטה מילה לועזית ('נורמטיוויות'). – משפטים מורכבים שבהם פסוקיות רבות הומר במשפטים פשוטים או במשפטים מורכבים בעלי שני איברים בלבד.	אולי זה הזמן לשקר: "כן, כל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד, וחוזרים רק אחרי חצות". אבל לפעמים ההורים מתקשרים לאחד מהורי הילדים האחרים מהכיתה, ואז נוצר משבר קשה. מערכת יחסים חמה מאוד יכולה להתפתח בסופו של דבר במשפחות שבהן גם ההורים וגם הילדים הצליחו להיקלט בסביבה החדשה. במשפחות כאלה תהיה "גאונות יחידה" משותפת שהצליחו לעבור בשלום את מלחמת ההישרדות, אפילו שבמלחמה הזאת כל דור מתמודד לבד.
– הושמטו צירופים לא שכיחים, כגון 'פער דורי', 'כתף-אלי-כתף'. – הומר פועל נדיר יחסית בפועל שכיח (להשתלב < להיקלט).	* יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית.

עיבוד לרמת ביניים

הערות על העיבוד	<p>למה הבאתם אותי לפה? מעובד על פי יולי חרומצ'נקו*, הארץ, גיליון ערב פסח תשס"ג</p>
<p>הקטע קוצר, הושמטו אירועים היסטוריים המצריכים הסבר רב, וכן הושמטו הדוגמאות.</p>	
<p>– הושארה צורת סביל (הובאו) כמטרים למפגש עם הקושי שבהבנת הסביל.</p>	<p>אצל רבים מילדי העולים, בעיקר אלה שהובאו לכאן בגיל צעיר, עולה לעתים השאלה: "למה הבאתם אותי לפה?" התשובה האמיתית שקיבלתי מן ההורים שלי על השאלה נמצאת דווקא בילדות שלי. לפני שנולדתי אימא שלי רצתה להגר לישראל, אבל אבא שלי לא רצה. רק אחרי שנולדתי הוא הסכים לעלות לישראל, כי הוא נזכר בילדות שהייתה לו. הוא לא רצה שגם לילדה שלו יקראו "ז'ידית". לכן הוריי עלו לישראל, והשאירו מאחור את כל חייהם.</p>
<p>– נשמרה הציוריות.</p>	<p>תשובה דומה נותנים עולים רבים אחרים על השאלה למה עלו לישראל: "בשביל הילדים". התשובה הזאת מנסה להצדיק את העקירה מארץ המוצא. וכך עובר כדור האשמה למגרש של הילדים. ההורים מעמיסים את צרות הקליטה על המצפון של הילדים, כי רק בגללם נעשתה ההגירה. הילדים מצדם מרגישים שההורים אשמים, כי הביאו אותם לחברה חדשה, שלא קולטת אותם יפה.</p>
<p>– הושאר כינוי חבור ('ילדיהם' ועוד).</p>	<p>בתנאים של הגירה נהפכים יחסי הכוחות בין הורים לילדיהם. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, שמשתלטים מהר יותר על השפה ועל אורחות החיים. הורים הופכים תלויים יותר ויותר בבניהם ובבנותיהם, ומאבדים כך את ה"דיסטנס", את הסמכותיות. לך תעניש ילד כשבועוד רגע תצטרך את עזרתו לקרוא את חשבון החשמל והמים.</p>
<p>– הושמט מידע עודף הסוטה מן העיקר. – הפועל 'צוברים' הומר בפועל 'לוקחים על עצמם'.</p>	<p>הילדים לוקחים על עצמם אחריות של מבוגרים, ומאבדים תוך כדי כך משהו מהתום של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוף, כי בדיוק צריך לעזור לאימא ולאבא לעבור על החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. וצריך להיות ישר מאוד כאשר קוראים את הציונים בתעודת סוף השנה באוזני ההורים כדי לא "לעגל כמה פינות". הם הרי לא ידעו.</p>
<p>– הושארו צירופים ממשלב גבוה (תחושת נורמטיביות). – הושמט צירוף לא שגור (רסיסי העברית). – שונה סדר המילים במשפט לסדר הרווח נושא-נשוא-מושא.</p>	<p>מהגרים מאבדים את תחושת הנורמטיביות – איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", "מה מוזר אך מתקבל על הדעת". ביחסי הורים-ילדים יש חוסר ביטחון, והוא מתבטא בשאלה הנצחית: "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? להם ההורים מרשים? זה נורמלי פה?". אולי זה הרגע לשקר – "בטח שכל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד, וחוזרים רק אחרי חצות". אבל לפעמים ההורים מתקשרים לאחד מהורי הילדים האחרים מהכיתה, ואז נוצר משבר קשה.</p>
	<p>במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו אחרי זמן להשתרש בסביבה החדשה, יכולים להתפתח בסופו של דבר יחסים חמים מאוד. הם מתגברים על הפער הדורי שביניהם, יש להם "גאווה יחידה" משותפת של מי שניצחו במלחמת ההישרדות. אפילו שבעצם במלחמה הזאת כל דור מתמודד לבד. * יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית.</p>

עיבוד לרמת מתקדמים

עיבוד זה הוא בעיקרו קיצור, והוא שומר על הסדר המתאים לסוגה. בקטעים שהושארו יש מפגש עם השפה בצורה אותנטית כמעט לחלוטין.

למה הבאתם אותי לפה?

מעובד על פי יולי חרומצ'נקו,* הארץ, גיליון ערב פסח תשס"ג

אצל רבים מילדי העולים, במיוחד כאלה שהובאו לכאן בגיל צעיר עולה לעתים השאלה תלונה: "למה הבאתם אותי לפה?" השאלה הזאת עולה בזמן האחרון בשיחות ביני לבין אבי.

התשובה האמיתית, הרצינית, על השאלה הזאת הוסברה לי מקטנות. לפני שנולדתי רק אימא שלי רצתה להגר לישראל. את אבא איש לא הצליח לשכנע. רק אחרי שנולדתי הוא נזכר בילדות שהייתה לו, בכינויים המעליבים שבהם כינו אותו. הוא רצה שזה לא יקרה לבת שלו. לה לא יקראו "ז'ידית". לכן לא היה מקום אחר להגר אליו אלא למדינת היהודים. הוריי השאירו מאחור את כל חייהם הקודמים, את חבריהם, את הוריהם, וכך אני חיה בידיעה שכל מה שהשאירו מאחור רובץ על מצפוני.

"בשביל הילדים" הוא הנימוק הרווח ביותר שאפשר לשמוע מעולים לשם הצדקת עקירתם. דבר זה מעמיס מיד את כל צרות הקליטה על מצפון ילדיהם.

בתנאים של הגירה צומח היפוך יחסי הכוחות שבין הורים לילדים. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, שמשתלטים מהר יותר על השפה ועל אורחות החיים. הורים הופכים תלויים יותר ויותר בבניהם ובבנותיהם, ומאבדים כך את ה"דיסטנס" ההורי, את הסמכותיות. לך תעניש ילד כשבעוד רגע תצטרך את עזרתו לקרוא את חשבון החשמל והמים.

הילדים מצדם צוברים חובות ואחריות של מבוגרים, ומאבדים תוך כדי כך משהו מהתום המובטח של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ, כי בדיוק צריך לעזור לאימא ולאבא לעבור על החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. וגם – כמה יושרה פנימית צריך כדי שבקריאת הציונים בתעודת סוף השנה שלך באוזני הורייך לא "תעגל כמה פינות". הם הרי לא ידעו.

עם העקירה מהגרים מאבדים את תחושת הנורמטיביות – איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", מה "מוזר אך מתקבל על הדעת". ביחסי הורים-ילדים ניכר חוסר הביטחון הזה בשאלה הנצחית: "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? להם ההורים מרשים? זה נורמלי פה?". אולי זה הרגע לשקר: "בטח שכל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד וחוזרים רק אחרי חצות...!". אולם לעתים מתקשר אחד ההורים לאחד מהורי הילדים האחרים מהכיתה, ואז נוצר משבר קשה.

במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו להשתרש בסביבה החדשה, יכולים להתפתח בסופו של דבר יחסים חמים מאוד. יהיו שם פחות קשרי הורים-ילדים קלסיים, פחות פער דורי ביניהם ויותר "גאווה יחידה" משותפת של מי שניצחו בכוחות משותפים במלחמת ההישרדות. אפילו שבעצם במלחמה הזאת נתון כל דור לנפשו.

* יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית.

הגירה ומתגוררים

פעילות לתלמידים בבית הספר העל-יסודי בעקבות המאמר

רמת מתקדמים	רמת ביניים	רמת מתחילים	א. טרום-קריאה
<p>נימוק, תלונה, הצדקה, קטנונה, רובץ על לצבור, ניכר, ישרה</p> <p>צירופים: בכוחות משותפים, נתון לנפשו</p>	<p>העמיס, עקירה, להשתרש ב, להצדיק, סמכותיות, להתגבר על פער</p> <p>צירופים: תוך כדי כך, אורחות חיים</p>	<p>להגר אל, לעלות ל, לרצות את, (לא) להסכים, (לא) להצליח ב, להשתלט על, תלוי ב, הגירה, קליטה, מצפון, אחריות, תום סמכות, משבר הישרדות</p> <p>צירופים: חוסר ביטחון, יחסי כוחות, "לעגל פינות"</p> <p>מילים נוספות (שאינן בטקסט) ועשיות לסייע לדיון המטרים: מדינה, מולדת, לעזוב את, לפחד מ, מוצא חן בעיניי, אני לא אוהב/ת, לקוות ל</p>	<p>1. אוצר מילים וביטויים</p>
<p>שיחה על געגועים (למה?); על התבדלים בין ארץ המוצא לישראל, על דרכים לקליטה מהירה / טובה.</p>	<p>שיחה על הסיבות לעזיבה, על הקשיים, על ויכוחים עם ההורים, על הדברים שהשאירו מאחור, וקשה להם בשל כך.</p>	<p>שיחה על ארץ המוצא: חוויות ודברים שאהבו, ההחלטה לעזוב, החששות.</p>	<p>2. רקע</p>
<p>להמליצה, להצעות:</p> <p>צריך ל + שם פועל כדאי ש + משפט רצוי ש + משפט</p>	<p>להצגת סיבות:</p> <p>החלטנו לעזוב בגלל ה... עזבנו את... משום ש... / כי רצינו ש...</p>	<p>להבעת רגשות ורצונות:</p> <p>קיוונו ש + משפט פחדנו מ + שם פחדנו ש + משפט אנחנו מרגישים + תואר הפועל אנחנו מרגישים ש + משפט</p>	<p>3. תבניות</p>
<p>ב. בתוך קריאה</p>			
<p>ג. הבנת הנקרא</p> <p>התלמידים קוראים את הכותבת של הטקסט, ומשווחחים על הרגשות ועל המחשבות שהיא מעוררת. מעלים השערות לגבי תוכן הקטע.</p> <p>התלמידים קוראים כל פסקה, ומסבירים אותה במילים שלהם. תוך כדי קריאה הם מבררים אם אוצר המילים שהוקנה אכן מובן.</p> <p>התלמידים מביעים את דעתם על הכתוב.</p> <p>התלמידים מציעים זה לזה עצות מה ניתן לעשות באילו מקרים (עבודה באוגות).</p>			

צורות סבילי: הובא, הוסברה, אומת, אשתמת	גזרות פי"ג, פי"ד, פי"ה, פי"ו: וזכר, וזכאים, יזא שמות פעולה: הוירה, אקירה שיקול עציונים בהתפעל: אשתת, אשתת	פעלים בהווה ושם פעול: שאז, חזק, אבז, אבז, אבז, אבז	2. עיסוק בפועל ובשם
משקלי שמות: ושרה, השרות בסיס + צורן סופי: וזות	מילים לועזיות: ו-אמהות, זיסום שם עצם + כינוי חבור: וזות, נותת, ארתו		
סמיכות + כינוי חבור: הצנתת אקירת, אצון וזות	שרשרת סמיכות: ארץ האצא, צרות הקאה סמיכות פרודה: תואים של הוירה	משמעות הסמיכות: יסי, הכמות, תאזת סוף השנה	3. צירופים
פסיקית לוחי בסוף משפט: ארץ חשה ש"כ... אשתת, אפר יתר... בתד משפט: אצו רהס וזי האזים... שהבא וזא... אלה השאה...; המשמות שבהן הורס וזיס הויתו... יכוס אהמת...	משפטי יש / אין: יש אה אלות יחיה. משפטי שאלה: בעלי מילות שאלה: אה האתם אה אמה? אה וזיס אחרים אשסי ללא מילות שאלה: מה נראי שיה? ויתור והסתתנות: אשלו שהצגס האמה האת...	משפטי יש / אין: יש חוסר השחן. משפט פועל, עושה הפעולה והנשוא: וזיס שאזים את ההרים. הם לא אהינס את האותיות הקאות. ויתור והסתתנות: ...אנן אפאס ההרים...	4. דגמי משפט
סלנג: אלות יחיה דרכי הדגשה: מאות	דרכי הדגשה: הציקר	סלנג: אצן שיות	5. שונות
כתבת מכתב למנהל/ת בית הספר או לשר/ת החינוך ובו תיאור הקשיים וכן הצעות והמלצות מה ניתן לעשות כדי לסייע לעולים חדשים בקליטתם. שימוש בעשר מילים חדשות ויותר ובארבע תבניות חדשות.	כתבת מכתב לחבר או לחברה ובו הסבר הגורמים שהביאו לעלייה, תבעת דעה ביחס למידת קליטתם בארץ. שימוש בעשר מילים חדשות ויותר ובארבע תבניות חדשות.	כתבת מכתב לחבר או לחברה על הקשיים שהכותב נתקל בקליטתו בארץ בהם תוד שימוש בעשר מילים חדשות ובשתי תבניות חדשות.	6. פעילות בתר-קליאה
שכנוע	הסבר	הבעת רגשות	פעולות דיבור

רשימת מקורות למוסף "עיבוד טקסטים"

אדר ואחרים 1987: ל' אדר, ש' בלוס-קולקה, ר' ניר, ר' מייזלר, ת' וייל (1987), איתור קשיים בהבנת הנקרא, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים

הרמתי תשמ"ב: ש' הרמתי, שכתוב דידיאקטי, ירושלים תשמ"ב

ניר תשנ"ג: ר' ניר, 'מלוא מובן המילה', חלקת לשון, 10 (תשנ"ג), עמ' 7-17

שלייפר 2007: מ' שלייפר, 'התפתחות היכולת של הפקת שיח כתוב בקרב ילדים ובני נוער ילידי ישראל ומהגרים מאתיופיה – היבטים לשוניים, חברתיים-תרבותיים וקוגניטיביים', הד האולפן, 91 (2007), מהדורה מקוונת

מקורות נוספים

ל' אדר, 'לחקר הקשיים הלימודיים אצל ילדי עולים', מגמות, 2 ז (1956), עמ' 139-180

ש' בלוס, 'תיקון שגיאות כעיסוק משתלם – בתחום השימוש באוצר המילים', הד האולפן, יג (1976), עמ' 6-7

ש' בלוס-קולקה, 'רכישת כשירות סמנטית בלשון שנייה', הד האולפן, 61 (תשנ"א), עמ' 14-21

א' לבנסטון, ש' בלוס, 'תהליכים של פשוט לקסיקאלי בלימוד לשון שנייה', בלשנות שימושית 1 (תשל"ז), עמ' 21-33

מדריך להוראת עברית כשפה שנייה, מדריך למורה, מהדורת ניסוי, משרד החינוך והתרבות, ת"ל תש"ם