

# 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 המשמעות 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.<sup>24</sup> 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 ליכולת 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.<sup>25</sup> היום מקובל על הכול שאי אפשר ללמד את ראשית הקריאה ללא הוראה ישירה של הקוד האלפביתי.<sup>26</sup> להוראת ראשית הקריאה בשפה שנייה נבחרה בתכנית זו **הגישה המאוזנת**<sup>27</sup> 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; פירוש 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:<sup>28</sup>

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,<sup>29</sup> 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,<sup>30</sup> 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.<sup>31</sup> 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.<sup>32</sup> 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.<sup>33</sup>

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.<sup>34</sup> 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.<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup> בעברית ללא ניקוד, ובעיקר כשאינה בכתיב מלא, יש קושי לזהות את המשמעות הנכונה בהקשר (לדוגמה: סֶפֶר, סֶפֶר, סֶפֶר, רֶע, רֶע, רֶע), גם הכתיב "המלא", כידוע, אינו "פותר" את כל אפשרויות הקריאה אלא רק מצמצם אותן, ולכן ההקשר והידע המוקדם חשובים כל כך.<sup>37</sup> 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 זו 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.<sup>38</sup>
- ג. כדאי למורה לשקול אם לקרוא בשם לאותיות, לעיצורים (לְשׁוֹנִים) בהתחשב בגיל, בשפת המוצא ובהיכרות עם הלומד או הלומדים.<sup>39</sup> 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 קריאותם<sup>40</sup> 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.<sup>41</sup>
- 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.<sup>42</sup> 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.

## שימת 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





























